

El proceso de creación artística

EL PROCESO DE CREACIÓN ARTÍSTICO

HIPERVÍNCULOS DE UNA TRAYECTORIA CREATIVA

LAURA PÉREZ ANTOÑANA

El proceso de creación artístico

hipervínculos de una trayectoria creativa

Tutor: Fernando Hernández-Hernández

**Facultad de Bellas Artes
Universitat de Barcelona**



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

Las imágenes utilizadas para el diseño gráfico de este trabajo han sido creadas por la autora a partir del concepto "rizoma" ideado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, desarrollado en la introducción.

Laura Pérez Antañana, 2016
NIUB-16098644

Trabajo de Fin de Grado

Unidad de Pedagogías Culturales. Sección de Artes y Cultura Visual. Departamento de Artes Visuales y Diseño

Abstract

El presente trabajo es el resultado de una investigación rizomática que ha partido de un recorrido cronológico por la etapa de mi aprendizaje artístico en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Éste tiene como objetivo ilustrar el entramado de relaciones que conforman la particular estructura molecular de mi identidad como artista y estudiante e ir cartografiando las comprensiones que se han ido engendrando a lo largo de mi formación. A partir del trabajo auto-reflexivo sobre mis propias memorias planteo, pues, un viaje por la mutación de mis esquemas mentales focalizando en las transformaciones que han tomado los conceptos "Arte", "artista", "proceso de creación", "creatividad" y "aprendizaje".

Haciendo uso de las distintas técnicas aprendidas durante mi paso por la universidad; artísticas, de diseño, literarias y de investigación; y adueñándose del formato libro, esta investigación eminentemente narrativa pretende crear lo que Deleuze llama una "imagen de pensamiento" (Deleuze, 2002: 201); una visualidad abstracta, tautológica y comprensible del desarrollo de mi subjetividad como artista y alumna, exponiéndome a mí misma como caso de estudio.

Palabras clave: investigación rizomática; perspectiva narrativa; investigación basada en las artes; Arte; artista; proceso de creación; procesos creativos; aprendizaje.

Abstract

El treball exposat és el resultat d'una investigació rizomàtica que ha partit d'un recorregut cronològic per l'etapa del meu aprenentatge a la Facultat de Belles Arts de Barcelona. El seu objectiu és el d'il·lustrar l'entramat de relacions que conformen la particular estructura molecular de la meva identitat com artista i estudiant i cartografiar les comprensions que s'han anat generant al llarg del meu procés formatiu. A partir del treball auto-reflexiu sobre les meves pròpies memòries plantejo, doncs, un viatge per les mutacions dels meus esquemes mentals focalitzant en les transformacions que han pres els conceptes "Art", "artista", "procés de creació", "creativitat" i "aprenentatge".

Fent ús de les diferents tècniques apreses durant el meu pas per la universitat; artístiques, de disseny, literàries i d'investigació; i apropiant-se del format llibre, aquesta investigació eminentment narrativa pretén crear el que Deleuze denomina una "imatge de pensament" (Deleuze, 2002: 201); una visualitat abstracta, tautològica i comprensible del desenvolupament de la meva subjectivitat com artista i com alumna, exposant-me a mi mateixa com a cas d'estudi.

Paraules clau: investigació rizomàtica; perspectiva narrativa; investigació basada en les arts; Art; artista; procés de creació; processos creatius; aprenentatge.

Abstract

This project is the result of a rhizomatic investigation that started off by establishing a chronologic itinerary along my period at the Faculty of Fine Arts. Its aim is to illustrate the multiple relationships that form the particular molecular structure of my identity as an artist and student, and map the conclusions that my education has allowed me to reach. Starting from a self-reflexive analysis, I thereby propose a journey along the mutation of my mental schemes, focusing on the transformation that concepts like "Art", "artist", "creative process", "creativity" and "learning" have undergone.

Using a number of techniques I was taught during my university years (related to art, design, literature, and research), this mainly narrative investigation aspires to create what Deleuze calls an "image of thought" (Deleuze, 2002: 201); an abstract, tautological and comprehensible visualization of my own subjectivity's development as an artist and as a student, exposing myself as a case study.

Keywords: rhizomatic research; narrative perspective; artistic research; Art; artist; creation process; creative process; learning process.

Índice

Introducción

Punto de partida _____	1-2
Investigación rizomática _____	3-4
Investigación basada en las artes _____	5-6
Estructura fragmentaria _____	7-8

Desarrollo

La academia _____	9-10
El instituto _____	11-12
Iniciación a los Procesos y Proyectos I - Pintura _____	13-16
Iniciación a los Procesos y Proyectos I - Dibujo _____	17-18
Antropología y Sociología del Arte _____	19-22
Iniciación a los Procesos y Proyectos II - Laboratorio de Escultura _____	23-24
Procesos de creación artística I - Pintura _____	25-28
Proyectos de creación artística - Pintura _____	29-30
Psicología del Arte y Estudios de Género _____	31-34
Taller de Creación I _____	35-36
Taller de Creación II _____	37-38
Fotografía _____	39-42
Taller de Creación III _____	43-46
Actitudes interdisciplinarias _____	47-50
Investigación basada en las artes (IBA) _____	51-54

Reflexión sobre el camino de investigación transitado

Reflexión sobre el camino de investigación transitado _____	55-56
---	-------

Reflexión autobiográfica

Arte/artista - proceso de creación - aprendizaje _____	57-60
Creatividad - procesos creativos - aprendizaje _____	61-63

Conclusiones

Conclusiones _____	65-66
--------------------	-------

Referencias bibliográficas

Referencias _____	67-70
-------------------	-------

[illegible]

OYiqq:::J2i: :iii,:@BMLk@v.:7v1NOMGuLL5Yur::,i... :ri :ri::ir: :@B@Pu1XMGY7uESUGOS7::,i:
BOFOZ::i.iBU:,7i,,,:F8MOO@M,,7FGJ2PZXL::r7 ,7: :...:i::,i:7: .OBuY5F5FBEJLFli:i, :rLLu
@Bq0Ni:Yi:kB7,:Yv:: vM@B8@B7 ,ir:: .:uv::ir..:i:::rii:,77;. j8@UjjkXMOviv7... :rri::r
EBO@Nr7i:LF::irLuriv7:PBMGOB@B2 ...:Lr ,iYi:::..., :7iiii::7r iEB@kU5EGZvr7r. ,iii::ir:7
5B@B8N: r:FJ,, :ivLi:ruqq5O@M0 ...:rF7;:i:::..., :i7::ir:7r rB@B@BOOME07uYULrr77,:l: ,:::
2OqG07iv77j::,r:i::ivS8EOGSJ2, :ru1SU::,ir:.,iYi:::iY..B@O2kF55552,JNP:: :...:,
52G8Buuurrr ...i::vOB8GZG8LJ:::i... :...:rrri:,i,iri: U@5ijXXrrLPuu0v .i.:7uL7;r7
52qEL7vJY5::,vXjYUULLYlr:::77::,..... :iii:::..., :@BMSiLMvirSB2rL... :7:i,:rY77rv
uYF7ik@BELr::7LrJkE2kXPJri::ru7 ...:,:::iii:::..., :5@B@B8MZ:iJF:rULr;. ,r:7::,ii:i
r1XXB@Z2: ,7 :J00MOMG2i::,rvii ...:,:::ri:::... iJ0B@B@BMZPULiLSU2Y7vu... :7rri::ii7r7
7j@B@7 .i::r::,.....,i..iLLrr, ... ,... :iL580kYvL1F12XE0qU7Lrvu::,7:rii::,ii7
,P1jL7 ,r::,.....,i7r::7:::r,.....,7jKX115YL7vvYLLvYSZ5XPFuru5::,rL7: ii, ...
J8r:::...,i,:::...,::: ri,iLr:,ir7r777i::: :r;:::.,ru5kFk1Li77, :ivvLri::,iY5J:r7Li:i.
k: :r:::.,i:i,.....7:::7i:::7YjL777YuuuvLJJUYYJ5XUYj2Yv7vL:::i:::.,7UGMP5j2Lrv:,
:.....:ui... :L,, :ui...:i7JvL7vvi, :vJU3uYJY7::i7ii:ri::iii:::.,iivF2LLL:i7
, :.....:i:::.,:77:::v1ji, :iYYL7vLLYr:rJ7i:i,..... :i7:::i7
:....., :i7Juu7rvv7:::r, . :7:::., :i7r77LY7rii::irL1i, ... :iii:::.,:r7rr::iriii.
:.....:77r::ri:::.,:iL;:i, :r ,... :iirri, :iii:::., :r77i:irrii:::ivrv7;r7r7,
:.....:i7:::.,:7rriri:iii,7LYJki :.....:i::: ,i: :ir::,iir:LjjJ2vu7v, :rrrrri:
:.....:7i:::.,:iii7LuJLLv;ri:::F5FZi ...:,:::.,:v7Lrir7Yvi:iii:::.
:.....:i:::.,:iii77L77rrr:YXuX5r, :.....:rii:::., :i7r::,
:.....:., :rr7vLvJYv7YUULuLYJ7: ... :vi:::.,:iirri:.,:rrLvriir7i::,i2
,7:::.,:7u00qE2i77uEG7. :7JX0qSgSF5:,ir:iiiirv2:ii:::J1j7,ir::ii7v7i,ivY27,..... @BEP0
:vr7ri: .,jkLrYpKrii75BOUuv, vOOPSpx2, :i:::ii7L::, 7LUu, :iii:::vLLri,..... UB@GN2
:uLvYi. :r10Li:ir50821uuFJ1Xk7:,uNMZSS77i::ir7vuuvr::,rLui::iir7YuFvriirri::: OB@Q8M0
:2uUkur18N77, :i7XGOMM8OUKEFv, :r1Zqvrir: :rLrYrriir:rrri:7rii:iirL:::iii::, JB@0B057
i5 .j1UUS20PviYv, :jkJri7uNM8800XY, :Yi:::iirrrri:rv:i7vYyr,....., :iMMXuv7vi
@BZ :PXuL51viv5q0BBkir. :20OG8MGUjv :irrii:r7i7j7iir7LLu7:..... UBqvr71uF7
r@BZ, :YXGNU: :ivUq@B5:777v1Sjii7XXPOMBZ2uYi... :i:, :i:ri... :iirri::ZG77uU5LU
kLruJrrriLsv77LJvvr:irYNO0q5Uii.iXONZNOM@007i:ri: :.....: :rLMB@B80k1FEJ: F07uJ2Fq
:....., 7vLv7;:i,irvvLjYrii:iuSjZGkSOPvYEL7:vLi. ,.....,r, :JOM@B@B805LY2uLrrUL::vr7PMBv
7i:::.,:iLL77ii::ii7i:,7r:7500q80uUX2vrvF0FJruu7: .,.....,v0vLB@B@B888PPFFJLLY7:ii, vr@BB:
:.....:r7r:,77, :iir:rv7FkYX0U7v:rv7r7LLriiYJi, q@NLB@GZME05F2XjvJ2uYvvi: ,1OMB@Gi
,rLL7;i, :ur:::.,:ijkOSLYN7. :irv7u7,rr... :i7vi:..... ,B@Er5@0208F1SGNgqv:rrrv7r7, 5B@B@BZq
Lv7i:, :rvir ., ,iri7Lvi, :L7rr7i: :i: :... O@BvLB80NXG1YjuJ2L7uvL7LuuSqu7B@BMqNqX
:.....:7r7Pr :ii, :... :i7rYFuLri::r::, k@BqXBB08Z1SGMi: :i :LkSSS080qN5@BZ52XuL
:.....:i7v::rvki: :i:::.,:rvi: :L7LFqQX2PXjJ2LYLr. :@BOPMkMEqPEG88i:7: :rU1uJ515FNZqkPMGju
:.....:ir7vv;... iLqi, :Y7:., :rUES15SU1SkqMNM80X55U. :B@EF2uFk7iF7:jr, :i, :ivLJvL77iruZBmuYU
:.....:7GNYr... ivv:ri:, :i:, :i5vii7vSXPXuLL1q1k5JvJ. 5B0uS52NuiJUivN: :i, :7vu227:P@B8k8ur
i:::., :N@Z5F:.... vUvi ,i, :i:::Y:iiiY5UjUv7JrLL7ri PBvr1SNJ7r15LLFr:7r:ri:,r7YUqE@GfQ8Li:
:..... k@BL0LO1: :7Lrvr: :i7vJuLr .:ii:,77ri: :vL7r: ZEiiJUXuLLSk2uui77virri:ir77F8PGGuvY,
.. SB@BU2Y7vi, :Lvr... :... , :i:::iv7rr7: J@Y7q1v1qSGS5ui:ivvv7vvYUjukNFX7Lvi,
.. G@B8MGU:::., :i7:.....:i:::., :Lr7iLri: 7@B8B8FkEBM2kkXiiirJ7U25FFFPX17vvuv:.i
7E@B8B8Ei r2...:J7:::i:::.,:L7i7i7i: 1B8BkXBB@B8q0ZEi:riVuL7LL7L7rLv::ii
J0B@B0ZMJ: :uu, :YY, :...: :i:::.,:r7:iri, :iP80N8B@SU0XqZGSr7irruvr::iii:::ii7
@GN1FLJ:::YEur:., :Lv:, :i:::rv: :ii7rr::r7r. ,vOB@qqL:7r:5vvi, :7jii7vYYJvri:ii
BY:vr:ri:nPr :...:jv:.,:rr:::.,:ir7:,7rr: :M@MYvF2vvuJr1i,vvr:i7u7r:ii7rL7::ir
v.iJviv7:iuM, :... :50, :ii:.,:rr: :kEZkr, vFELLUSZ57r7Yv:52Urr7Yvi: :i:::ir
ri77v7::i8B :i: :L0:.,:ri: , :i: :i: imB@B@BMXJ. 70jL105u7jjYU7LJuj7LJi. ,...:iL
k17i7i:5u@Y :i: :7v2:.,:77i: ., :i: :i: L@B@B0XqZ00ui, rEu72JFGkMY, rLLYurvm7.:ii7
SNvjr::kEr2, :ii7 YJ, :r22LvJ52Uur:rr72ri7:ii. imB@B@jLU00Xfu7:uJLJ1PE5uvvrL7jU7JMY: :i7L:Y
P5uvrrvrir :i:Lv Ji: :iv:i7L1PE52FX0Yi: i72rirLrVL5B@B@SNFvirYENZ27MF7vi10jUYvFPvY2UJX; 7:ivLJUvi;
Xkur77LYviL. :JL 7u:.,: :i:.,ri :ivvr7JLU0@B@B0MSNNjLL7YJ5EN255OMGqEkU5Y7J1vJuvr,ii: .
25q7irv1uvj, :rj. LL:., :... :77uFPOB@B@BZ0kLu1S1UYL7vYPZOGM@OPXFU75Ji:7vvY:, :i, ...
5SEuri7rukJ: .r. rL, :., :r:r:rrr::7jNqQNZNg51LqB@r7L7j15L7iYN0ZOB05kj2SUPL. :iujriJr:7: .

Introducción

Punto de partida

Después de cursar la asignatura optativa de Investigación Basada en las Artes, a la que denominaré IBA, me percaté de que el motivo de la duda asfixiante sobre qué basar mi TFG estaba relacionada con una incomodidad a la que en IBA denominamos como “la colonización del subalterno”.

Habiéndome decantado por el itinerario de imagen en tercero, al final de mi recorrido por Bellas Artes yo había cursado tantas materias de imagen como de pedagogías culturales y veía como, de una u otra manera, en los proyectos artísticos de los últimos años había buscado unir el aprendizaje sobre mi contexto que me ofrecían las materias de pedagogías culturales con el proceso de investigación plástica de mis prácticas artísticas. Por lo que observé que mi trabajo hasta el momento había tendido siempre a la interdisciplinariedad entre saberes, y este hecho, desde mi punto de vista, se tornaba problemático si escogía definirme como una artista visual en mi trabajo de final de grado.

Se podría decir, pues, que reconocía ver en mí una marcada inclinación a partir de un concepto o de una indagación conceptual previa sobre la cual basar las demandas proyectuales de las distintas asignaturas. Por otra parte, advertí como en el dispositivo de mi dossier final de artista no estaba haciendo constar el proceso de indagación conceptual de mis prácticas omitiendo, además, parte de ellas por no

estar ubicadas dentro del discurso global de “mi imagen final de artista”.

Tenía la sensación opresiva de estar creando una imagen de artista de galería contraria a mi proceso creativo, convirtiendo el aprendizaje adquirido y las distintas prácticas artísticas en productos en pro de una “economía globalizada del conocimiento” (Marzo, 2014: 132) y recreando formas epistémicas de conocimiento hegemónico que reducían su complejidad y me obligaban a inscribirme dentro de una tradición concreta.

La investigación basada en las Artes me ofreció el espacio de libertad y colectivización necesaria para analizar y reflexionar críticamente sobre la tensión que me generaba el proceso de individuación (o construcción de un personaje-artista) que entreveía que fomentaba el marco de dinámicas y dispositivos de naturaleza compartimentada de mi facultad.

Así pues, situada y partiendo de estas comprensiones desarrolladas en el trabajo grupal de la asignatura de IBA, y a las puertas de terminar mi recorrido por la carrera de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, me doy cuenta de que aún existen cabos sueltos; contradicciones en mi proceso de aprendizaje y en mi identidad como artista que parecen originarse en una gran división dicotómica sobre

la comprensión del Arte y del proceso de creación presente durante mi recorrido estudiantil: la comprensión metafísica esencialista del Arte y del proceso de creación y la comprensión epistemológica construccionista.

La separación existente entre las materias que analizan el Arte desde la contrastación que ofrece el estudio de otras perspectivas (como la antropología, la sociología o la historia del Arte) y aquellas que parten del estudio de casos artísticos del propio ámbito, se hace palpable más allá de la separación física en unidades docentes y edificios diferentes.

El estudio de autores como Jorge Luís Marzo o Marina Garcés en esta última fase de mi trayectoria estudiantil me ha llevado a pensar que la creación (o construcción) de un proyecto personal a partir del paso por breves asignaturas supeditadas a una "clasificación eminentemente gremial" (Marzo, 2007: 14) hace dificultoso un proceso de maduración ideológica verdaderamente personal y una investigación que vaya más allá de la técnica y que interrelacione la práctica artística con el campo de la filosofía, de las humanidades y de las ciencias sociales; es decir, con el ámbito de "lo común" (Garcés 2014).

En esta investigación busco autocuestionarme estas ideas críticas en relación a la enseñanza artística en la Facultad de Bellas Artes, indagar posibles contradicciones en mi

proceso de aprendizaje a partir del balance de mi recorrido y rastrear la existencia de posibles mitos en mi imaginario personal sobre cinco conceptos capitales en mi contexto universitario: "Arte", "artista", "proceso de creación", "creatividad" y "aprendizaje".

Se trata de una investigación narrativa a la vez que artística que, además, pretende utilizar la estrategia del re-narrado creativo de mis experiencias (utilizada en el ámbito del arte terapéutico) para movilizar experiencias y aprendizajes con el fin de realizar una nueva narrativa personal que me ayude a construir una identidad clara como artista y un punto final definido a todo el recorrido artístico llevado a cabo durante estos años de iniciación al mundo del Arte. En términos psicológicos podríamos definirlo como una acomodación integral de mis experiencias artísticas y estudiantiles, valorando tanto su parte común como privada.

En consecuencia, esta es una investigación abierta sin horizonte definido; una investigación "rizomática", que busca engarzar el proceso de creación de cuatro años de carrera con mi trayectoria vital por ésta para construir una nueva dimensión identitaria que englobe el conjunto de la experiencia con la esperanza de que, a partir de ahí, pueda ir estableciendo lazos con mi contexto social y con el mundo laboral que me espera una vez abandonado mi rol de estudiante.

Investigación rizomática

“Sustraer lo único de la multiplicidad a construir: escribir a n-1. Este tipo de sistema podría denominarse rizoma. Un rizoma como tallo subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas. Los bulbos, los tubérculos, son rizomas. Pero hay plantas con raíz o raicilla que desde otros puntos de vista también pueden ser consideradas rizoformas”. (Deleuze & Guattari, 2015/1977, p.16)

Siguiendo la corriente postmoderna, en este trabajo parto de la idea de que no puede haber explicación objetiva sobre la realidad social, ya que entiendo que toda explicación es fruto de una interpretación que a su vez está guiada por una serie de construcciones sociales.

Esta duda hacia “las explicaciones objetivas”, o mejor dicho hacia los discursos metanarrativos positivistas, la interpreto, desde una perspectiva historicista, como la paulatina sublevación ante la dominación totalitaria de la razón científica que tuvo lugar durante el siglo XVIII; período de la ilustración. Autores de la época pertenecientes a diferentes campos como Ludwig Wittgenstein, Jean-François Lyotard, José Jimenez, Nelson Goleman o Hans-Georg Gadamer cuestionaron el totalitarismo de la teoría tradicional positivista y los grandes valores sobre los que se sustentaba el proyecto moderno para empezar a hablar de “bloques” temáticos, de micropolíticas, de subjetividad, de cambio y de multiplicidad.

Tal y como sucedió en el siglo XVIII, el hecho de haberme planteado muchas de las certezas que guiaban mi mirada y

mi manera de pensar cotidianos a lo largo de la carrera me propició un mayor grado de autoconsciencia y de pensamiento crítico.

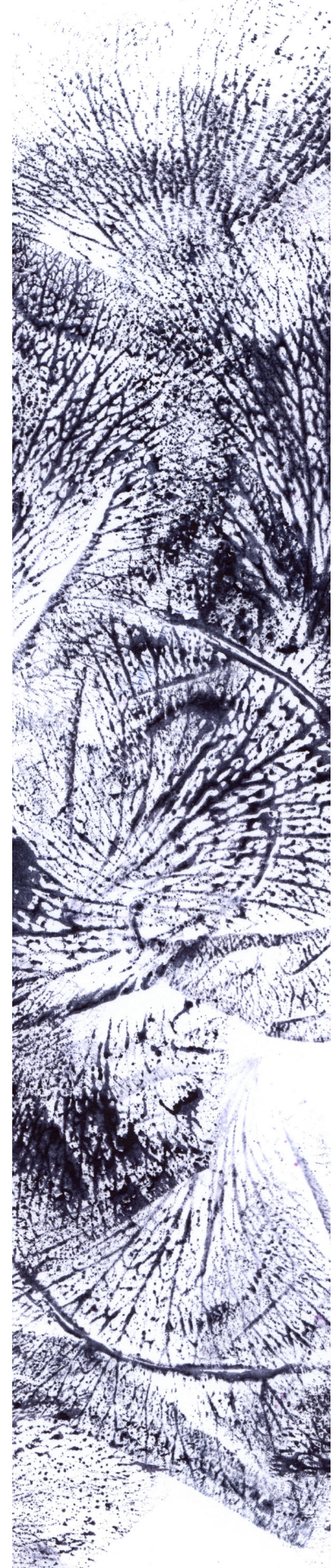
Es por este motivo que esta investigación tiene como objetivo primordial incentivar el autocuestionamiento y facilitar al lector la formación de su propio criterio acerca de cinco nociones puntuales en el contexto de mi facultad: “Arte”, “artista”, “proceso de creación”, “creatividad” y “aprendizaje”. Para ello hago de mi experiencia y de mi pensar objeto de investigación y expongo todo el proceso de indagación como resultado del mismo a partir del uso del libro como dispositivo de presentación.

Mostrar con claridad la fragmentación dentro de la unidad total del plano de la investigación a partir de la flexibilidad e individuación que ofrece el formato libro me permite, en primer lugar, hacer evidente el hecho de que toda la investigación aquí expuesta corresponde a una línea interpretativa subjetiva y determinada y, en segundo lugar, desvelar los distintos recorridos narrativos y de pensamiento que la han ido conformando.

“La música no ha cesado de hacer pasar sus líneas de fuga como otras tantas “multiplicidades de transformación”, aunque para ello haya tenido que trastocar sus propios códigos que la estructuran o la arborifican; por eso la forma musical, hasta en sus rupturas y proliferaciones, es comparable a la mala hierba, un rizoma.” (Deleuze & Guattari, 2015/1977, p.27)

Así que, en definitiva, bajo mi punto de vista esta investigación también puede ser definida como rizomática, ya que su forma interna es la de un mapa que cartografía las mutaciones de las microestructuras culturales de los conceptos anteriormente mencionados y la hibridez de mi pensar. Esta es, por lo tanto, una investigación “abierta, desmontable, alterable y susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze & Guattari, 2015/1977, p.29).

La hibridación se encuentra en el diseño y la estructura del trabajo. Se trata de una estrategia política para romper con los metarrelatos que me iniciaron como estudiante de Bellas Artes, a los que Deleuze y Guattari llaman “estructuras sobrecodificadas” (2015/1997: 28), y hablar de transformación trastocando los códigos de las estructuras académicas y artísticas preestablecidas.



Investigación basada en las artes

Además de ser la última asignatura que he cursado, la investigación basada en las artes es una metodología de investigación cualitativa que relaciona las prácticas artísticas con la investigación, con el fin de dar cuenta de las significaciones culturales de determinadas experiencias y fenómenos contextuales a los que el investigador ha estado expuesto (Hernández, 2008).

Este tipo de investigación se me presentó como una estrategia para conocer un poco mejor el mundo que me rodeaba y potenciar mi posicionamiento consciente en él. Salir de la zona de confort para empoderarme me resultó una experiencia positivamente constructiva que, al igual que los procesos creativos, se había parecido mucho a una experiencia de aprendizaje vital que iba más allá de lo académico.

El uso de estrategias narrativas permite introducir la experiencia personal para, de esta manera, situar en contexto al sujeto-investigador y acercarlo al lector. Por lo tanto su-

braya algo que, como he comentado antes, considero muy importante tener presente en la recepción de cualquier interpretación socio-cultural, y es el carácter subjetivo de toda investigación cualitativa.

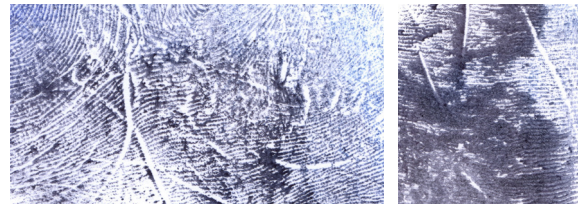
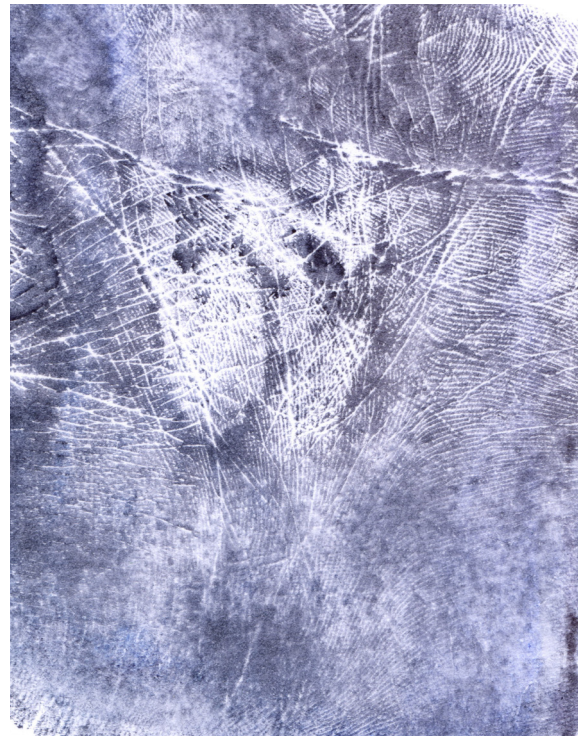
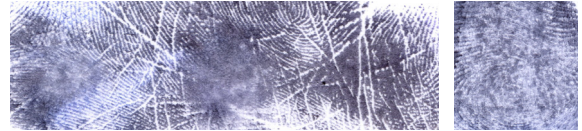
Toda investigación necesita de una estrategia de distanciamiento y, para ello, se emplean técnicas narrativas y métodos etnográficos típicos de la investigación social. Estos, permiten llevar a cabo un proceso de reflexibilidad que admite la articulación de diferentes ejes temáticos haciendo de este proyecto un trabajo verdaderamente interdisciplinario para, como dicen Hernández y Rifà (2010), “generar conocimiento para el ámbito artístico en vez de reproducirlo”.

Sin embargo, la investigación basada en las artes no sólo busca articular sino también descubrir los distintos vínculos e itinerarios que ha ido tomando la investigación facilitando, de este modo, mostrar toda su complejidad. Dicho en otros términos, el investigador no sólo adopta el rol de

artista sino también el de aprendiz mapeando las distintas caras del poliedro de su identidad personal y contextual.

Por consiguiente, ésta se trata de una propuesta metodológica abierta a otros campos que permite crear infinitas relaciones vehiculares en la investigación y entre los distintos lenguajes que la componen “evitando las traducciones” (Mena, 2014); legitimando, así, la autonomía de las artes como forma de expresión y suscitando encuentros entre la experiencia del investigador y la del lector.

La transparencia expositiva que consigue la unión entre la investigación narrativa y las técnicas artísticas me facilitan mostrar el rizoma que toma una investigación tan abierta como la que planteo, pudiendo adaptarla con facilidad a los cambios que se vayan produciendo durante su curso. Aquí, entonces, la opción no es suprimir aquello que no encaja en el discurso global, es adaptarlo y flexibilizarme como investigadora haciendo del proceso el eje y la temática de la investigación.



Estructura fragmentaria

“[...] el recuerdo es, en gran medida, una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados del presente, y preparada de hecho con otras reconstrucciones realizadas en épocas anteriores, por las que la imagen del pasado se ha visto ya muy alterada. Bien es cierto que si nos pusiésemos en contacto directo con alguna de nuestras impresiones antiguas mediante la memoria, el recuerdo se distinguiría, por definición, de estas ideas más o menos precisas que nuestra reflexión, ayudada por los relatos, los testimonios y las confidencias de los demás, nos permite hacernos una idea de cómo debió de ser nuestro pasado.”
(Halbwachs, 2014, p.71)

Ante la imposibilidad de escribir una narración objetiva de los hechos vividos en la universidad, decidí empezar mi investigación redactando aquellas experiencias que detectaba que tenían una importancia significativa en la elaboración de mis comprensiones acerca del Arte y de mi papel como alumna. De esta manera empecé un recorrido reconstructivo a través de mis recuerdos en busca de rastros o registros aún sin clasificar.

Su análisis posterior no sólo trata de analizar qué cuentan tales narraciones memorísticas sino también cómo lo cuentan para, finalmente, subvertir mis propios principios y aunar todas las piezas de la amalgama de experiencias que he ido recopilando durante mi paso por los distintos cursos de la facultad.

Un juicio, una opinión, un criterio propio e independiente es lo que pretende obtener como conclusión la heterogeneidad de experiencias, narraciones y recursos que presento a continuación en el desarrollo del trabajo.

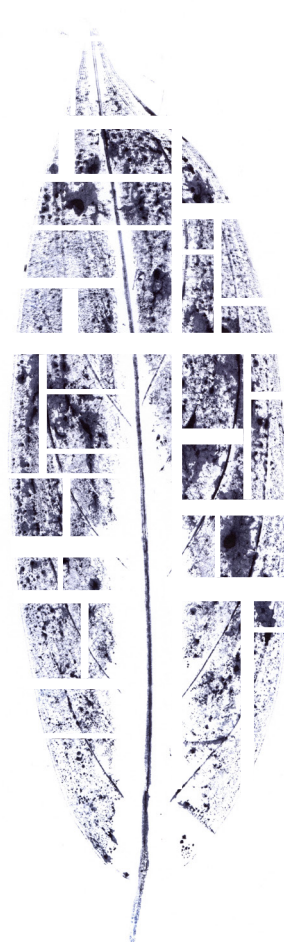
Aunque expuestos de manera simultánea como discursos paralelos y complementarios, estos lenguajes se han ido construyendo por capas. La unión de todos ellos apunta relaciones conceptuales y asociaciones que he ido entramando para crear una lectura relacional que sea, ante todo, evocativa.

Por esta razón el escrito en primera persona es solamente uno de los tres planos que componen el desarrollo del trabajo y su contenido no pretende ser interpretado como un texto autoconfesional, sino como un entretendido entre relatos, teoría e imágenes que interactúan a la vez para revelar “las políticas que estructuran lo personal” (Hernández y Rifà, 2010, p.32).

El desarrollo se compone, entonces, de un total de catorce relatos escogidos por ser los recuerdos pilares de mi historia personal como estudiante de artes y por contener trazas de significado en relación a los conceptos “Arte”, “artista”, “proceso de creación”, “creatividad” y “aprendizaje”.

A partir de estos textos se destacan determinadas palabras o expresiones clave que carecen de fundamento o de análisis dentro del propio texto y que, por lo tanto, identifico como constructos mediatizados en mi pensar. Mediante su puesta en relación con citas de autores referentes de distintos campos, presento expositivamente los nexos conceptuales que he ido descubriendo entre tales nociones y la manera de sentir y de ver el mundo que conllevaban en mi experiencia.

Por otra parte también expongo el diálogo existente entre las ideas y constructos protagonistas en cada uno de los relatos, mis prácticas artísticas y mi visión de la facultad.



Desarrollo

La academia

Había estado asistiendo a la academia de dibujo y pintura durante años. Además de que se me diera bien, el dibujo y la pintura siempre me habían servido como estrategia para **desconectar y aislarme del mundo**¹. Supongo que por ese motivo el día que fui a despedirme y a hacerle saber a mi maestro que no volvería el curso siguiente sentí cierta sensación de vacío.

Él me esperaba en su despacho, al final del aula de dibujo, con mi diploma de aprovechamiento del curso superior de dibujo y pintura. Pasé por última vez entre los caballetes, jarrones con frutas, telas y estatuas de yeso, siempre dispersas por el espacio del aula, que me habían servido como motivo durante todos esos años. Sin embargo, reconocía que había algo en esas estatuas renacentistas que las convertía en más que un simple motivo y que las hacía dignas de ser copiadas por “aprendices”. **Eran ellas quienes, en realidad, embellecían mis cuadros llenando de sentido mis ejercicios de aprendizaje técnico**² y, al igual que los ordinarios jarrones y frutas una vez convertidos en bodegón, otorgaban el designio de “Arte” a mis prácticas.

Mi maestro, que estaba ejerciendo como profesor de secundaria y bachillerato, decía haber sido docente de la Facultad de Bellas Artes, lo que para mi le atribuía un grado de autoridad más alto que el del resto de profesores de mi instituto. Fue por esa razón que guardé sus últimas palabras como algo que me podría ser útil en un futuro, como una especie de mensaje en clave: “tienes un nivel alto para pasar holgadamente el bachillerato artístico, eres muy **sensible y observadora**³.”



(3) Fotografía realizada para el proyecto "Lo indecible" de la asignatura de Proyectos de creación artística de 2º.

1. "Si esquiar no le dice gran cosa, sustitúyalo por su actividad favorita. Podría ser cantar en un coro, programar un ordenador, bailar, jugar al bridge o leer un buen libro. O, si le gusta su trabajo, como le pasa a muchas personas, podría ser hallarse inmerso en una operación quirúrgica complicada o en cerrar un negocio. Ahora bien, esta inmersión completa en la actividad puede suceder en la interacción social, como cuando dos buenos amigos conversan o cuando la madre juega con su bebé. Lo que es común a todos esos momentos es que la conciencia está llena de experiencias y estas experiencias se hallan en armonía entre sí. Contrariamente a lo que sucede con demasiada frecuencia en la vida cotidiana, en momentos como éstos, lo que sentimos, deseamos y pensamos van al unísono. Estos momentos excepcionales es lo que hemos llamado 'estados de fluidez'. La metáfora 'fluir' es la que muchas personas han utilizado para describir la sensación de acción sin esfuerzo que sienten en momentos que sobresalen como los mejores momentos de su vida. Los atletas se refieren a ellos como being in the zone, los místicos como entrar en 'éxtasis' y los artistas y músicos como 'arrobamientos estéticos'. Atletas, místicos y artistas hacen cosas muy diferentes cuando experimentan estos estados de fluidez, pero sus descripciones de las experiencias son extraordinariamente parecidas"

(Csikszentmihalyi, 2007, p.41)

2. "Los griegos no carecían sólo del punto de vista estético. Carecían también de una comprensión creativa del arte [...]. El primer síntoma de esta carencia fue el predominio de la teoría 'mimética' en las ideas griegas sobre el arte. Según esas ideas el artista no crea sus obras sino que imita la realidad. El segundo síntoma fue la búsqueda de cánones en el arte, y el culto de los cánones que pensaban que habían sido descubiertos."

(Tatarkiewicz, 1997, p.123)

3. "Esta es la teoría más definidora de la leyenda del artista: el genio loco; los 'nacidos bajo el signo de Saturno' como reza el libro de Rudolf y Margol Witkower que es donde más documentado está el origen y desarrollo de esta teoría. Según ellos esta concepción nació en un crítico momento histórico: el Renacimiento. Las crónicas de la época definen a los artistas emancipados como melancólicos, contemplativos, meditabundos, recelosos, solitarios, creativos..., las características del 'temperamento saturnino'."

(Romo, 1999, p.21)



(2) Pared del primer piso del edificio principal de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona.

El instituto

El año 2009 empecé mis estudios de bachillerato artístico en un nuevo instituto. Era un colegio con mucho prestigio; uno de los diez mejores de Catalunya, según decían.

Me sorprendió observar cómo, a diferencia de mi colegio anterior, en éste los profesores eran gente seria que apenas te saludaba por los pasillos y que nunca llamaba a aprenderse los nombres de los alumnos recién llegados. “Un colegio a la alemana” era como yo les describía coloquialmente mi nuevo entorno estudiantil a mis excompañeros de instituto.

Aunque había un fenómeno anómalo en ese ambiente esterilizado: el profesor de Arte. El profesor de Arte era un hombre de mediana edad que sólo con su aspecto ya destacaba. Llevaba unas enormes gafas de pasta y vestía de negro los trescientos sesenta y cinco días del año. Además se caracterizaba por su larga coleta canosa, muy poco favorecedora a gusto de todos. Debido a su dureza a la hora de evaluar lo convertía en el profesor que más quejas recibía por parte de padres pero, a diferencia del resto de la plantilla, él acostumbraba a tener un trato más cercano y desenfadado con sus alumnos.

El aula donde los alumnos de la rama artística hacíamos todas las asignaturas de la especialización era también el estudio de nuestro profesor. Un espacio caótico y sin ventanas repleto de dibujos, pinturas, objetos curiosos, posters, maderos, cajoneras llenas de papeles, etc., que nada tenía

que ver con el resto de las aulas impecables y ordenadas del instituto. Las mesas y la pizarra ocupaban sólo un tercio de aquella leonera, y en realidad no las usábamos demasiado ya que cada día dábamos clase en un sitio diferente del aula.

“**No convencional**”⁴ era la frase más utilizada por nuestro profesor y también la que mejor creía que lo definía. Una palabra que yo relacioné íntimamente con “**rebelde**”⁵.

Dicen que “cada maestrillo tiene su librillo”, pues bien el suyo era “La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica” de Walter Benjamin, el cual nos mandó leer al final del segundo año de bachillerato, algo que me pareció muy similar a un acto simbólico de cierre de su aportación en nuestra “educación artística”. “Rebelde” era también la palabra clave de la que nacía ese ensayo ya que, según entendí, Benjamin expone una innovadora y chocante perspectiva del Arte en época modernista. El filósofo parte de un análisis profundo de la política y los cambios sociales del momento a partir del cual observa una tendencia de las masas a emanciparse del razonamiento epistemológico clasista de la modernidad.

Paradójicamente, realicé mi trabajo de final de bachillerato sobre la figura del artista en el mundo del cine tutorizado por mi antagónico profesor de Arte. Después del visionado y análisis de cuarenta películas entorno a la figura del artista y al proceso de creación, guiada por mi profesor, acabé concluyendo cómo la genialidad, la inspiración divina y la

fuerza del deseo o de la autosuperación eran elementos que funcionaban muy bien para dramatizar y comercializar las biografías de los artistas.

Observé también como a la sombra de todas las películas siempre existía una complicada relación entre la clase alta y el proletariado y creí vislumbrar en ello un tema importante que incumbía al mundo del Arte; un tema que pensé tal vez se relacionaba con esa “rebeldía” o “no convencionalismo” que rodeaban a la figura de mi profesor de Arte.



(4-5) Espacio de trabajo de la planta baja del edificio anexo "Parchís" de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona.

4-5. “A partir de Ghiberti –que fue encarcelado por negarse a pagar las cuotas del gremio– y Brunelleschi se crea un tipo de artista completamente diferente del antiguo artesano porque es consciente de sus facultades intelectuales y creativas.

La necesidad de liberarse del brazo protector del gremio da lugar en el renacimiento a un tipo de pintor que se niega a aceptar las convenciones sociales, que pertenece a una clase propia y será el embrión de lo que con el tiempo se conocería como ‘artista bohemio’. Tenemos en el Renacimiento un tipo de artista intelectual, reflexivo, autoconsciente, conocedor de las ciencias e imbuido del humanismo que despierta con tanta fuerza en su época.”

(Romo, 1999, p.18)



(4-5) Escultura del segundo piso del edificio principal de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona.

Iniciación a los Procesos y Proyectos I – Pintura

Mi primera clase en la Facultad de Bellas Artes fue la de pintura de Iniciación a los Procesos y Proyectos I – Pintura o “IPP”.

El aula era un espacio grande y luminoso que guardaba ordenadamente taburetes, enormes tablones de madera y caballetes manchados de pintura. Todos los alumnos nos sentábamos intuitivamente en los viejos e incómodos taburetes alrededor de dos tablones de madera que, con el soporte de unos caballetes, nos hacían el servicio de mesas improvisadas. Me dije que ese no debía ser un espacio pensado para dar clases, que quizás su función fuera más cercana a la de un estudio como el que me tenía acostumbrada mi exprofesor de instituto. No obstante **no había manchas de pintura en el suelo ni en las paredes y aquellos desgastados tablones-mesa estaban orientados hacia una pizarra que parecía recién estrenada** ⁶.

La clase duró sólo una hora de las cuatro que tenía asignadas esa materia. El profesor de pintura nos explicó la dinámica de propuesta-entrega que seguiríamos (y que seguirían también el esto de asignaturas de IPP) y nos comunicó que las **clases magistrales** ⁷ iban a durar siempre una

hora debido a la falta de comodidad y de herramientas para trabajar en clase las distintas propuestas. Por consiguiente, las sesiones siguieron siendo cortas e incómodas explicaciones sobre nociones básicas de composición y color.

Como había hecho mi antiguo profesor de academia, nos ejercitó en el dominio del color y del tono a partir de ejercicios semanales de muestras de color, ya que según decía nos ayudaba a desarrollar un mayor grado de “sensibilidad” hacia los matices.

Me fascinaba como mi nuevo profesor hablaba de la **elegancia** ⁸ de los colores neutros y el buen ojo que tenía para detectar una composición equilibrada o desequilibrada rápidamente sin echar mano del montón de referentes gestálticos sobre composición y de los significados culturales del color que había tenido que leer yo en bachillerato para comprenderlo.

Mi profesor también era pintor y pensé que seguramente cuando valoraba nuestros ejercicios en clase hablaba desde la voz de la experiencia. A lo mejor la práctica de su oficio había contribuido a desarrollar en él una especie de “**gusto**” ⁹ **innato** ¹⁰ para apreciar el color y la composición con tanta precisión.

El día de la evaluación final trajo consigo una rutina diferente. Ese día no dimos clase en las mesas-tablón. Por primera vez él comentaría todos nuestros trabajos viéndolos expuestos en el suelo de la clase para realizar una valoración final de la cual extrapolaría una calificación.

Fui nerviosa cogiendo con fuerza la carpeta DINA₃ que contenía todas mis pinturas del curso. Eran los trabajos en los que me había esmerado más en ese primer año y los que creía que mejor **me representaban**¹¹, y además pensaba que la nota conjunta de todos ellos indicaría si mi profesor reconocía ver en mí ese gusto que él tenía o no.

Había cola para ser evaluado y tuve que esperar un buen rato sentada en el suelo del pasillo junto con mis compañeros de clase. Los pasillos de la facultad seguían silenciosos como el primer día. No había alumnos trabajando en las aulas contiguas ni tampoco profesores habitando sus despachos; eso denotaba que el Arte se debía traer de casa. Estando allí sentada me imaginé que era una artista del siglo XX que iba a intentar vender su trabajo al galerista, como le había visto hacer a Modigliani en “Los amantes de Montparnasse” o Frida Kahlo en “Frida”.

6. “Todos los factores estructurales se apoyan unos en otros y facilitan el proceso ordenado de la educación masiva en la escuela. La ordenación jerarquizada facilita el proceso de toma de decisiones. Si la gente no está de acuerdo con las decisiones adoptadas (o no adoptadas), entonces al menos se sabe quién las toma. [...] El estilo de instrucción académica consiste en dar información que opera tanto más efectivamente cuanto más estandarizadas sean las rutinas y los estudiantes procesados en grupos grandes, y es por consiguiente menos efectivo si son tomados uno a uno o en grupos pequeños. [...] Los profesores pueden apañárselas mejor con su tarea de diseminar información y los estudiantes a su vez pueden adaptarse fácilmente a su rol de receptores de esa información.”

(Velasco, García y Díaz de Rada, 1993, p.360)

7. "Muchos estudios etnográficos detallan las formas en las que las escuelas pueden preparar al alumno para la vida en una economía industrial capitalista. Los paralelismos entre las estructuras de la escolarización y la uniformidad y la reglamentación en la industria han sido estudiados y desarrollados por un gran número de observadores (Lynd y Lynd 1929, Jackson 1968, LeCompte 1978, Clusick 1973, Wilcox 1978). Estos observadores y otros (Henry 1963) han ligado la estructura del poder y la autoridad en el aula a esas características de la industria."

(Velasco, García y Díaz de Rada, 1993, p.104)

10. "No se hereda la inteligencia, la memoria, el humor, la honestidad o el sentido de los negocios, como se recibe en herencia de los padres una joya o una vajilla. La transmisión hereditaria no concierne probablemente a características psicológicas ya 'totalmente hechas' y bien circunscritas, como se piensa a menudo un poco ingenuamente, sino más bien con elementos de sensibilidad y de reactividad, que se combinan e interactúan para dar lugar a características de comportamiento determinadas."

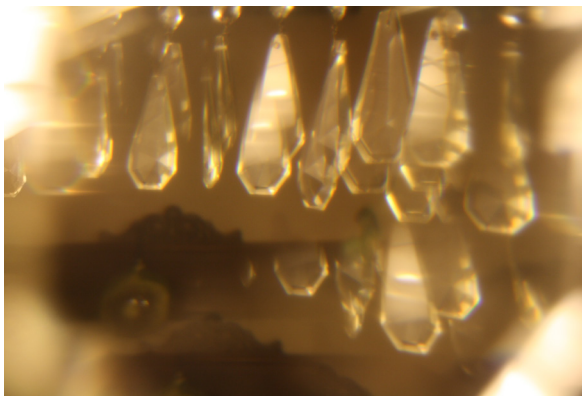
(Osterrieth, 2008, p.29)

8-9. "El gusto es un producto de la historia; lo que no quiere decir que, por la lógica misma de la historia, no sea posible sustraerse a la historicidad. Simplemente, este universal sólo puede ser conquistado en la historia por gente que se apropia, al mismo tiempo, de las condiciones económicas y sociales de apropiación de lo universal. En resumen, lo universal es monopolizado de entrada."

(Bourdieu, 2010, p.251)

11. "En el mundo clásico Filón hablaba ya de que existe reciprocidad entre la obra y el carácter del artista. Pero es también en el Renacimiento cuando se consolida este otro modelo de artista introvertido, reflexivo, intelectual, celoso de la singularidad de su obra que refleja en ella su propia personalidad: el arquetipo es Miguel Ángel. Algunos historiadores han contribuido a esa teoría alterando la interpretación de la realidad, si es preciso, con el fin de establecer un paralelismo entre el carácter del artista y su estilo personal de pintar. Así, la pintura agresiva, el realismo brutal de Caravaggio, se asoció con un individuo violento, perverso, de pasiones desenfrenadas. También la pintura de un auténtico precursor del surrealismo como fue Arcimboldo, llena de dobles imágenes y misteriosas fantasías se ha atribuido a una personalidad conflictiva llena de traumas freudianos."

(Romo, 1999, p.21)



(8-10-11) Experimentación fotográfica para la asignatura de Laboratorio de fotografía de 1º.



(10-11) Experimentación fotográfica para la asignatura de Laboratorio de fotografía de 1º.



(8-10-11) Composición realizada para la asignatura de Procesos de creación artística de 2º.



(10-11) Acrílico realizado para la asignatura de Iniciación a los procesos y proyectos I de 1º.

Iniciación a los Procesos y Proyectos I – Dibujo

Era la primera vez que alguien se desnudaba ante mí. El intervalo de tiempo que duraba la acción de la modelo en quitarse la ropa y subirse a la tarima me resultaba algo verdaderamente incómodo. Esa persona que venía de la calle, de apariencia tan cotidiana como la mía, era la única que se desnudaba en la clase. Supuse que no me hubiera sentido tan violentada si nos hubiésemos desnudado todos.

El rubor que sentía ante tal situación me invitó a reflexionar. Cuando la modelo entraba en el aula era alguien como yo; un igual, mientras se desnuda seguía siendo un igual (puesto que aún tenía el cuerpo cubierto con alguna prenda). Sin embargo, cuando estaba desnuda ya no existía sentimiento de rubor, la modelo pasaba a tener otra **categoría**¹²; una categoría clara de superioridad en el aula. Como si fuera la abeja reina de la colmena, una vez desvestida, la modelo subía a su pedestal gozando de una visión panorámica de toda la clase. Siempre con la mirada perdida en el infinito, la única persona con quien intercambiaba alguna palabra era con nuestra profesora.

Pero aún había un último factor de análisis que me resultaba curioso en toda esa escenificación y era que cuando un dibujo se daba por terminado, para mí, esa copia de la modelo pasaba a tener una **posición de poder más elevada**¹³ que el de la modelo real.

12-13. “La verticalidad como manera de pensar y percibir la realidad es, desde luego, una ideología en tanto que pensamiento legitimador de una sociedad caracterizada por la escisión y la separación entre sus miembros. Implica la ordenación, a menudo inconsciente, que el sujeto hace de las demás personas, una ordenación vertical en la que se sitúa a él y a los demás en una escala de arribas y abajos. [...] El sujeto inscrito en la verticalidad filtra y elimina todo lo humano presente en el prójimo y se queda con el tipo o la etiqueta que lo clasifica.”

(Santos, 2005, p.44)



(12-13) Edición fotográfica realizada para la asignatura de Investigación basada en las artes de 4º.



(12-13) Fotografía realizada para la asignatura de Taller de creación II de 3º.

Antropología y Sociología del Arte

Primera clase en el edificio Florença, uno de los edificios secundarios de la Universidad. Ese día me enteré que allí se impartían todas las asignaturas de carácter “teórico” y además era donde se encontraba el departamento de imagen.

Las primeras clases consistieron en fugaces aproximaciones al sistema de relaciones existentes en el mundo del Arte. Nuevos conceptos como “actores sociales”, “roles”, “políticas de legitimación”, “discursos débiles y fuertes”, entre otros, aparecieron en mi confuso horizonte de lo que era el Arte y ser un artista desdibujando, aún más, esas fronteras.

El ir y venir de las clases entre la perspectiva sociológica y la antropológica me causó cierta confusión a la hora de captar los mensajes correspondientes a cada bloque temático, pero me permitió entender cómo habían otras “lógicas” circulando en el mundo del Arte que yo no había contemplado hasta ese momento. Desde ese prisma vi el ámbito artístico como un complejo entramado de relaciones de poder entre distintos agentes culturales que, a su vez, relacionaba entre sí los campos de la historia del Arte, la sociología, la filosofía y las humanidades.

Una cautelosa y detallista introducción a los textos de distintos autores como Claude Lévi-Strauss, Salvador Cardús, Howard Becker o Sally Price, nos fueron introduciendo en esa particular mirada distanciada típica del **etnógrafo**¹⁴ que me acompañaría el resto de la carrera.

Leyendo el capítulo “Obras culturales y disposición culta” del libro “El amor al arte: Los museos europeos y su público” conecté todas esas nociones con una significativa experiencia que tuve ese mismo año en Iniciación a los Procesos y Proyectos I – Escultura, que me ayudó a entretener un poco mejor el esquema de ese sistema de relaciones.

En el primer día de clase nuestro profesor nos encomendó el realizar una escultura cuyo origen partiera de la película “Metrópolis” de Fritz Lang que, según él, era altamente inspiradora. De ella me quedé con su cuantioso contenido simbólico; no había visto nunca una película tan llena de significados ocultos y veía todo ese mecanismo cinematográfico de ocultación a través del símbolo y la metáfora como algo fascinante. Mis trabajos escultóricos trataron justamente de eso.

Mis prácticas recibían muy buenas críticas por parte de mi profesor y percibí que cuantos más significados ocultos configuraban mis piezas, más positiva parecía ser **su valoración**¹⁵. No obstante, por algún motivo que no lograba reconocer mediante la atenta escucha de sus apreciaciones, mis trabajos no lograban ser lo suficientemente “buenos” como para ser mostrados como ejemplos al resto de la clase.

El día de la presentación de la obra final una chica sobresalió por encima de los demás. Había presentado un tronquito atado tensa y pulcramente con hilos blancos a diferentes puntos de su base. Fue la única que utilizó un elemento na-

14. "[...] en mi opinión en el arte avanzado de izquierdas ha nacido un nuevo paradigma estructuralmente semejante al viejo modelo del 'autor como productor': el artista como etnógrafo."

(Foster, 2001, p.177)

15. "[...] la persona vertical ha colocado su voluntad en manos de los otros, erigidos en jueces de la propia valía. Así pues, esta persona que asume las escalas sociales en lo más profundo de su carácter y se identifica con ellas está alienada. [...] Y el sujeto pasa por la vida en un intento desesperado de obtener símbolos de su grado, en la búsqueda envidiosa de la distinción que lo sitúe por encima de los demás."

(Santos, 2005, p.45)



(15) Experimentación libre realizada en 2º.

tural y, aunque en su explicación no expuso una trama de significados demasiado compleja, nuestro profesor de escultura **supo apreciar en la pieza muchos más puntos de unión**¹⁶ con otros artistas, destacando también un interés compositivo en las tensiones que generaba.

La sorpresa fue mía cuando meses más tarde encontré una foto de una obra idéntica a la de mi compañera en un libro de Historia del Arte de la biblioteca de la facultad.

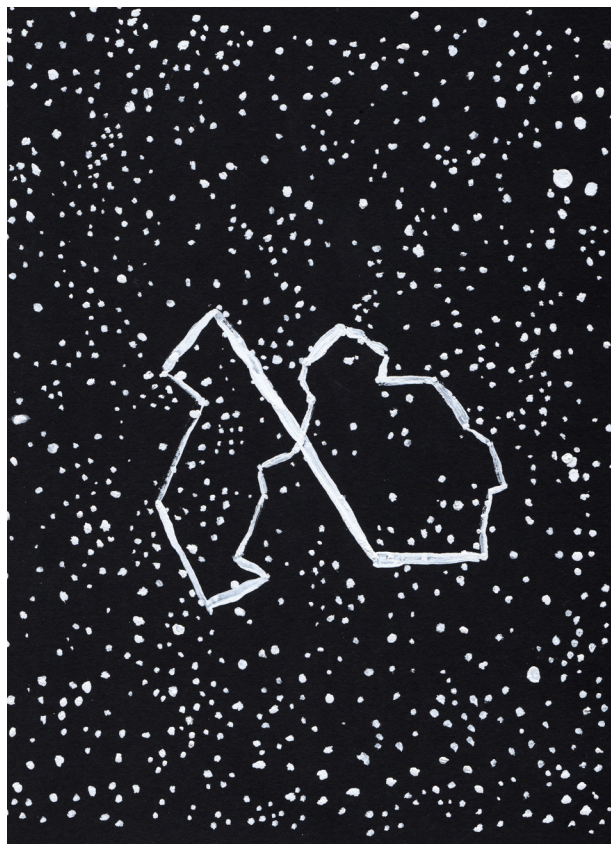
Así pues, tal y como me sugería el texto de Pierre Bordieu y Alain Darbel, aprecié en aquella experiencia un ejemplo del funcionamiento de las políticas de legitimación de las que se habló en clase de Antropología y sociología del arte. Empecé a pensar que la obra de Arte en mayúsculas se generaba a partir de un frágil equilibrio entre el convencionalismo de su tradición y las pequeñas rupturas a ese patrón, y que éstas podían ser percibidas como no-convencionalismos o actos de rebeldía. Por ende, lo que era “Arte” emergía de una **tensa relación entre la particular mirada del artista y la legitimación que le confería la convención**¹⁷; una convención impuesta por la historia del Arte occidental y la teoría estética.

16. “La fuerza creativa es la de sus efectos en el público. Y se mide por el grado de sorpresa que una idea es capaz de provocar: grados de novedad, de utilidad, de aceptación (o de rechazo), de notoriedad, de recuerdo, y de poder de producir cambios en las conductas o en las costumbres.”

(Costa, 2013, p.13)

17. “[...] los artistas y sus partidarios luchan por el reconocimiento; debaten interminablemente y con pasión sobre la calidad estética o sobre qué tipo de obras deben incluirse en la categoría de arte. Los juicios estéticos se encuentran insertos en instituciones que a un tiempo mantienen los cánones existentes y sirven como espacios para su creación. Sus funcionarios o representantes se dedican a establecer y prescribir lo que esos juicios deberían ser, ayudando así a imponer un consenso.”

(Zolberg, 2002, p.38)



(16) Experimentación descartada realizada para el proyecto "The One to 'x' Drawing Project" de Expansiones del Arte en 4º.

Iniciación a los Procesos y Proyectos II – Laboratorio de Escultura

Después de pasar por el taller de moldes llegamos al aula 106 donde aprenderíamos a modelar el barro. Esta parada en el recorrido me hacía especial ilusión ya que el modelaje requiere del uso de la inteligencia visual-especial, es decir, presentía que se parecería mucho a **las prácticas de dibujo tradicional que tanto me gustaban**¹⁸.

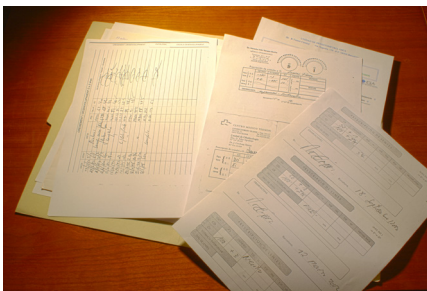
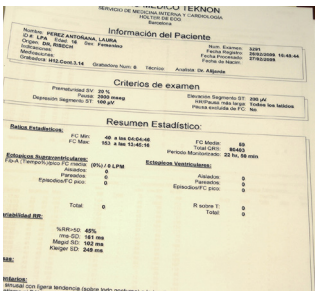
El inicio del proceso fue justamente como me esperaba. Ejercicios prácticos de modelaje de pequeñas figuritas con la ayuda de una modelo que venía a posar para nosotros. Una vez adquirimos suficiente soltura con nuestras nuevas herramientas de modelado, dejamos atrás los apuntes en pequeño para enfrentarnos a una masa de 2kg de arcilla de la cual tendría que salir la representación exacta del cuerpo de nuestra musa.

Al terminar la escultura nuestro profesor nos sorprendió explicándonos un nuevo trabajo que deberíamos efectuar con las pocas sesiones que nos quedaban. Nos explicó que quería que transformásemos (o no) nuestro desnudo femenino para colocarlo en un espacio público inventándonos una propuesta de intervención escultórica que fuera viable y visible a partir de un trabajo escrito. Éste debía contener

obligatoriamente un análisis del espacio intervenido, nuestra propuesta detallada, unas imágenes de previsualización de la formalización que tomaría tal iniciativa y, por último, una lista de empresas colaboradoras junto con el presupuesto final de todos los costes.

Como era de esperar el mayor problema fue encontrar qué se necesitaba y cuánto dinero costaría todo aquello. Además, ninguno de nosotros parecía saber algo de economía, con lo que otro inconveniente resultó ser cómo redactar un presupuesto con cierta formalidad en tan sólo unas pocas semanas.

Nuestro profesor no nos ofreció demasiadas pistas y como consecuencia de eso se propagó una histeria generalizada por encontrar vías de escape a estos dos requisitos. Si bien hicimos un intento como clase por ayudarnos grupalmente a resolverlos, las propuestas diferían tanto entre sí que nadie necesitaba de las mismas empresas colaboradoras. Ante tal situación de impotencia decidí tirar de contactos y llamar a mi último recurso: la amiga de mi madre que trabaja en el ayuntamiento.



18. “Bastantes pruebas demuestran que la mayoría de las personas se sienten mejor cuando lo que hacen es voluntario y peor cuando lo que hacen es obligatorio.”

(Csikszentmihalyi, 2007, p.35)

19. “La creatividad, pues, no es una creación libre, lúdica, gratuita. Está supeditada un brief o pliego de condiciones técnicas, y éste a su vez lo están unos objetivos. Los cuales han sido predeterminados por alguien que es ajeno a lo que será creado y a su creador.”

(Costa, 2008, p.15)

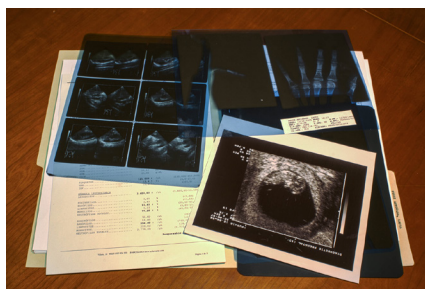
20. “Como el ganadero, la dueña del restaurante o el pequeño constructor, los artistas son presidentes de sus propias empresas. Tienen que demostrar gran sensibilidad para la mercadotecnia y conocimientos implícitos de la marca: feos conceptos empresariales de los que jamás hablarán en presencia de personas de bien, pero que les son fundamentales. De lo contrario, no sobrevivirán por mucho tiempo. Después de todo, su negocio consiste en ofrecer productos que no tienen función o propósito en el mundo físico a una clientela adinerada que valora ante todo la distinción que aportan las marcas.”

(Gompertz, 2015, p.22)

La amiga de mi madre era secretaria desde hacía veinticinco años y en un par de días ya me había conseguido una entrevista con la jefa del Departamento de Urbanismo del Ayuntamiento de Barcelona para que me ayudara explicándome cómo funcionaban las convocatorias de escultura pública. Así que allí estaba yo, sentada en la silla del despacho de la mandamás en escultura pública de Barcelona pidiéndole que me ayudara a buscar empresas y que me enseñara a redactar un informe de presupuestos; sólo me faltaba la piruleta.

La chica fue muy comprensiva con mis peticiones y me pasó el contacto de la empresa que realizaba todas las obras del Ayuntamiento por aquel entonces. Fueron ellos quienes, muy amablemente, redactaron a la perfección dos hojas de presupuesto de la obra que les planteé.

Pensé que esa segunda parte del taller de modelaje, aunque tensa e inesperada, también tenía que ver con el ser artista, y más concretamente con los **límites del proceso de creación artístico**¹⁹. Aunque no había disfrutado nada del ejercicio, resultó ser la parte en la que obtuve mejor nota; mi madre tenía razón, a veces hay que **ser listo**²⁰.



(19-20) Fotografías del proyecto "47458908w" de la asignatura de Taller de creación III de 4º.

Procesos de creación artística I – Pintura

Empecé ilusionada esperando que pintura volviera a consistir en unas horas semanales dedicadas al ejercitamiento técnico y a la libre experimentación creativa en casa como lo había sido en primero.

Entré en clase y contemplé un aula grande, blanca y muy luminosa llena de caballetes, tablones y telas a medio pintar y pensé “esta vez sí, ahora vamos a pintar en clase”. No obstante, nada más llegar nuestro profesor nos pidió que nos sentáramos en una mesa para definirnos en qué iba a consistir su asignatura. Nos invitó a desarrollar nuestra **línea de trabajo**²¹ y nos animó a ejecutarla a través del **proyecto personal**²² que deberíamos abordar.

Sin duda él también me resultaba un profesor poco convencional. Las clases consistieron en una sucesión de conjuntas tutorías informales y voluntarias acerca de la evolución de nuestro proyecto. Cada día al terminar la ronda de tutorías se iniciaba una **conversación distendida**²³ de participación también voluntaria alrededor de su mesa.

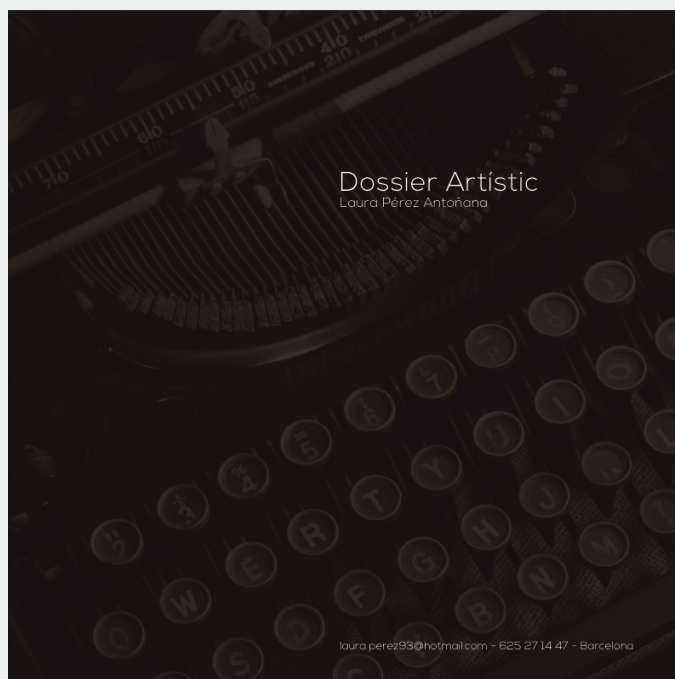
En sus intervenciones respecto a nuestros trabajos solía destacar aquellos aspectos interesantes que veía. Al igual que mi primer profesor de pintura él también era pintor

21-22. “La retórica que legitima las obras es una mezcla de todo, de panfleto político y social, de luchas de género, de psicoanálisis. Cada idea de moda y cada tema de moda se incorporan a esa retórica y a las obras. [...]. Nunca el arte había sido tan panfletario [...]. El arte VIP es, al mismo tiempo que frívolo y banal, ideologizado. La demagogia de esas obras se ve en que, al mismo tiempo que muestran esa cara de ideologización, no consisten sino en un capricho del mercado.”

(Léspér, 2015)

23. “[...] enseñar a fabricar productos es algo fácil y cómodo, y por lo pronto una situación en la que se puede caer, quedar y sentirse bien. Pero la información para esta enseñanza es algo existente y es transmitida. Y los procesos de transmisión de información existente se acomodan al modelo de la pedagogía autoritaria. Como ya lo dijo Paulo Freire, el profesor es similar al bancario que tiene y distribuye el dinero de acuerdo a sus criterios. En el salón de clase este dinero es la información. Con esta relación de poder se minimiza toda posibilidad de rebelión. [...] La presunción verdadera que subyace todo esto es que el arte no se puede enseñar. De acuerdo a esta idea, el proceso educacional no es más que un cedazo o filtro que sirve para identificar a los genios, los cuales con suerte emergen gracias a sus facultades personales.”

(Caminitzer, 2012)



(21-22) Portfolio realizado para la
asignatura de Seminarios de artistas y
productores culturales de 4º.

STATEMENT

El nucli fonamental del treball realitzat ha estat induir significats en la memòria, individual o col·lectiva, del nostre passat.

A partir de registres com són els espais, textures, objectes o documents, no només es pretén reviure el passat al que remeten aquests elements, sinó també generar una reflexió sobre la vida més enllà del simple record; la seva fragilitat, el protagonisme de l'oblit, les relacions entre memòria individual i memòria col·lectiva en el nostre present, la construcció de la identitat i la història latent en els rastres i empremtes encara presents.

Així doncs, a partir de l'interès per aquell passat que encara perdura, els diferents projectes busquen transferir una metanarració en present de les traces d'aquest passat que, tot hi estar conformat per múltiples subjectivitats, és eminentment comú.

BIOGRAFIA

LAURA PÉREZ ANTOÑANA

És estudiant de Belles Arts de la Universitat de Barcelona especialitzada en imatge. Malgrat tenir un gran interès per la fotografia, els seus projectes busquen aprofitar les característiques i capacitats comunicatives de cada tècnica o material per a desenvolupar les diferents idees i conceptes clau que motiven el seu procés de creació.

además de docente, sin embargo dejé atrás la idea de que sus aportaciones nacían de un gusto especial (tal y como creí atisbar en mi antiguo profesor), para pasar a creer que debía tener un conocimiento de la Historia del Arte y del panorama actual más amplia que la nuestra. Fue el primero que nos habló de comercializar nuestra obra y de conseguirlo a partir de profundizar en ciertos **puntos de interés que aparecían en nuestras producciones**²⁴, por lo que pensé que en su perfil debía haber algo de **marchante**²⁵.

Acostumbraba a decirnos que en la universidad se aprendía más yendo al bar y conversando, pero yo por mucho que fuera al bar no lograba dar con mi línea de trabajo y tampoco sabía sacarle provecho a las conversaciones que se iniciaban en clase.

Ante la incapacidad de no poder determinar cuál era mi línea a partir de lo que yo creía que debía ser una tendencia estilística, decidí experimentar con algo nuevo: espráis acrílicos. Pensé **que ya daría con la manera de hacer de mi práctica un recorrido suficientemente representativo**²⁶ articulando un discurso fuerte bien cargado de referencias históricas y autores, del mismo modo que lo había visto hacer a mis profesores anteriormente.

24-25. “Percibir una obra de arte de manera propiamente estética, es decir, en tanto que signifi-
cante que no significa otra cosa que sí mismo, no
consiste, como se dice a veces, en considerarla
‘sin relación con otra cosa más que ella misma, ni
emocional ni intelectualmente’, en suma, en aban-
donarse a la obra aprehendida en su irreductible
singularidad, sino en identificar sus rasgos esti-
lísticos distintivos al ponerla en relación con
el conjunto de obras que constituye la clase de la
que forma parte y sólo con esas obras.”

(Bourdieu, 2003, p.79)

26. “La confianza es fundamental. Según mi expe-
riencia, los artistas, como muchos de nosotros,
temen ‘que los desenmascaren’. Sin embargo, de
alguna manera se las arreglan para encontrar sufi-
ciente confianza en sí mismos y las dudas terminan
disipándose. [...] Los artistas no piden permiso
para pintar, escribir, actuar o cantar: lo hacen y
punto”.

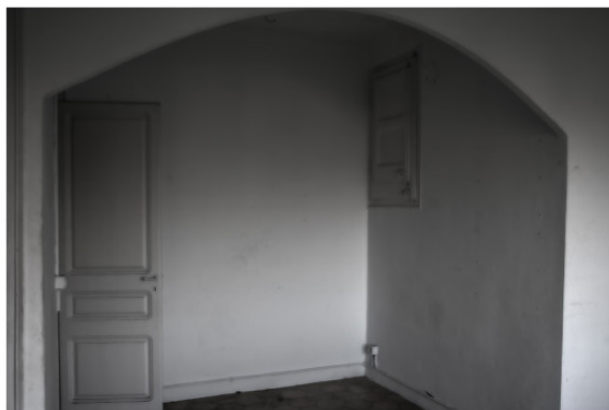
(Gompertz, 2015, p.12)

DESHABITATS

La buidor i l'atemporalitat dels pisos deshabitats que conformen aquesta sèrie fotogràfica posa de manifest com el temps transforma els espais sense perdre les senyals i els rastres del seu passat.

El projecte "deshabitats" ens convida a reflexionar sobre les possibles mutacions d'aquestes silencioses parcel·les de civilització i ens consciencia sobre el procés de transformació dels llocs i la reinvençió contínua de la memòria dels espais de la nostra ciutat.

DESHABITATS



Sense títol, 2014
Fotografia digital i manipulació
Arxiu digital

IMAGINARIS

Objectes quotidians i memòria són les idees clau d'aquest projecte que, prenent com a referents estètics els fotògrafs Humberto Rivas i Heinrich Kühn, recupera la sobrietat de la nostra història tot suggerint-nos íntimes escenes que apellen al nostre imaginari, escenes de relats que semblen estar impregnades pel pas del temps dels objectes que les componen.

La seva quotidianitat pretén convocar el nostre record i memòria vinculant-la subtilment als conceptes de mort i pas del temps als quals ens remet l'obscuritat dominant en les fotografies, la seva buidor i carència de significats determinats, l'estabilitat i immobilitat dels objectes i l'ús del propi medi fotogràfic que, per naturalesa, ens recorda com la vida succeeix en un continu instant present que es perd en ser fotografiat.

IMAGINARIS



Sense títol, 2014
Fotografia digital i manipulació
Arxiu digital

Proyectos de creación artística – Pintura

Nuestro segundo profesor de pintura era filósofo. Como buen experto en estética sus clases se basaban en breves y concisas charlas sobre la obra de algún artista o sobre nuestro trabajo final para la asignatura. Era la primera vez que un profesor de la universidad nos hablaba del vacío, del aire y del respirar en la obras de Arte y veía como sus apreciaciones al respecto tenían también algo de vacío; había en sus clases algo de **inexplicable y misterioso**²⁷.

Efectivamente, leyendo parte de la tesis doctoral que nos facilitó, entendí cómo nuestro profesor veía en el Arte un símbolo de conexión con lo que él llamaba “lo indecible”, que para mí era lo mismo que decir “Dios”. No obstante Dios no era nunca mencionado, mi profesor utilizaba una hábil estrategia de rodeo para no mentar “lo indecible” limitándose a describir la experiencia mística que, según afirmaba, se produce en la contemplación de una obra de Arte.

“Lo bello”, “lo sublime”, “lo siniestro” o la “abstracción” eran algunas referencias históricas descriptivas de esa experiencia religiosa que resultaba ser la experiencia visual de una obra de Arte, y la verdad es que, en parte, me convencieron. Creí que ese vacío inexpresable sí que debía tener alguna significación. Pensé que sin el espacio en blanco del vacío no podía haber representación; luego, el vacío era creativo. Sin embargo, había algo en esa hermética cosmogonía interpretativa que no me cuadraba, la tesis de

mi profesor no incidía en el porqué de ese kantiano **placer contemplativo trascendental de la experiencia estética**²⁸.

Finalmente, potencialidad, vulnerabilidad y misterio hacia el futuro era que lo acabé percibiendo en el respirar abstracto de los cuadros de Mark Rothko, Anselm Kiefer o Yves Klein, y en la lentitud de las obras fílmicas de Andrei Tarkovsky o Theo Angelopoulos.

Realicé mis propias cábalas y concluí que toda esa mistificación del Arte podía engendrarse en una carencia de desarrollo de la dimensión trascendental del individuo de hoy en día. Yo misma reconocía querer ver en el Arte algo mágico y velado, lo necesitaba; necesitaba pensar que existía algo inalterable. Nietzsche hacía tiempo que había anunciado la muerte de Dios y yo estaba segura de que ese hecho ya se había afianzado como una certeza indiscutible en nuestros días.

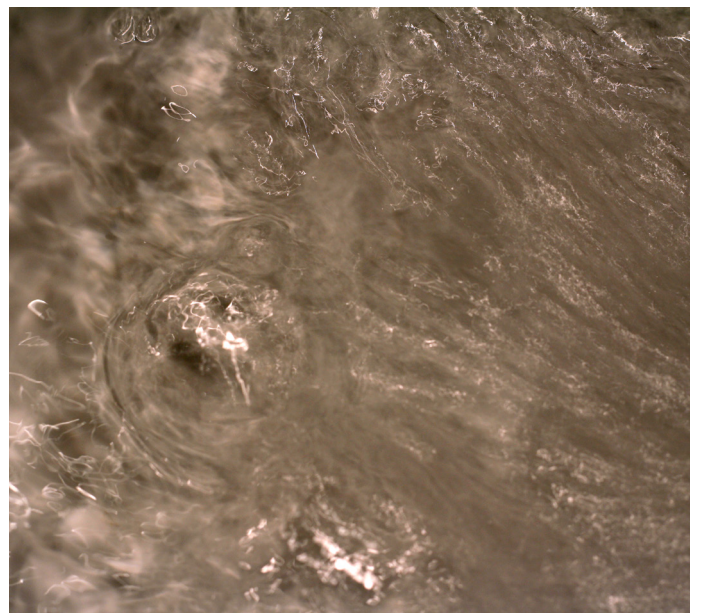
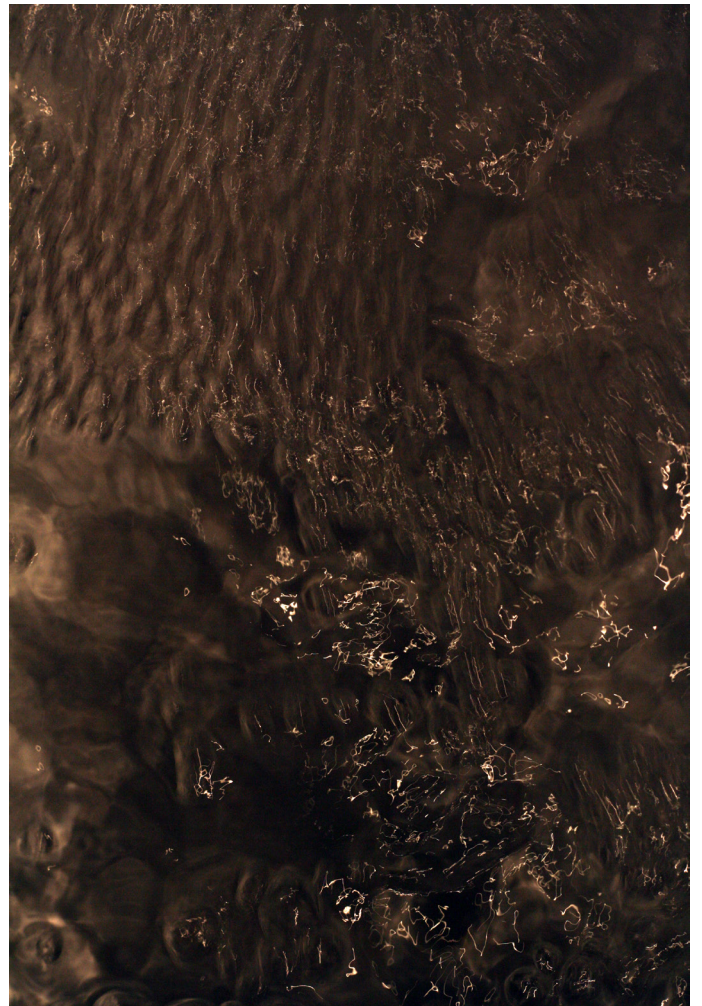
Aunque íntimamente conectado con mis intereses aparté el tema a un lado por considerarlo **demasiado polémico**²⁹; si Dios había muerto yo no me atrevía a revivirlo. Sólo mi ilustrado profesor era lo bastante leído para poder justificar a Dios, sus referencias bibliográficas ocupaban una tercera parte del DINA4 de su tesis y en mi caso la experiencia con lo trascendental se limitaba a ser sólo experiencial.

27-28. “[...] en ocasiones, tras la realización de nuestras obras, todas las cuales tienen como destino último la nada, laten el anhelo y la esperanza de alcanzar algún tipo de orden no amenazado por el paso del tiempo: a veces, en el trasfondo de nuestras obras, necesariamente sometidas al desgaste y a la amenaza de destrucción, palpita un deseo de ‘eternidad’.”

(Esquirol, 2009, p.44)

29. “La función del buen arte es justamente la de ser subversivo. El buen arte se aventura en el campo de lo desconocido; sacude los paradigmas fosilizados, y juega con especulaciones y conexiones consideradas “ilegales” en el campo del conocimiento disciplinario. El enfoque que se reduce a la fabricación de productos evita estos temas; se confirman las estructuras existentes y la sociedad permanece calma y embotada. Se genera así lo que me gusta llamar el artevalium.”

(Caminitzer, 2012)



(27) Experimentación fotográfica para la asignatura de Artes nómadas y en tránsito de 3º.

Psicología del Arte y Estudios de Género

Tener ese año otra asignatura de pedagogías culturales me motivaba. Tal vez por ser las más semejantes al resto de mi proceso estudiantil, me tranquilizaba volver a cursar una materia informalmente llamada “teórica” y dejar atrás la presión acuciante de dar con mi “línea de trabajo”, que ese año había sido el foco de algunas de las materias. Otro punto a favor era que las asignaturas de tipo expositivo me permitían entender mejor qué era lo que se esperaba de mí como alumna y cuáles eran los parámetros de evaluación de mis trabajos, mientras que en la mayoría de las proyectuales nunca acababa de entender los fundamentos que justificaban mis calificaciones y, por lo tanto, qué era aquello en lo que debía mejorar de cara a futuras ocasiones. Hasta entonces había aducido esa falta de claridad al hecho de que el Arte era subjetivo y que aún me faltaba entender el papel de esa subjetividad.

A través del paso por las distintas experiencias que me planteaba cada materia, había empezado a pensar que tenía un perfil diferente al de mis compañeros. Al compararme con ellos podía entrever que las explicaciones que yo ofrecía en clase de mis trabajos artísticos tenían una tendencia más objetiva y racionalista, y pensé que tal vez ese fuera el motivo por el cual las materias de pedagogías culturales me ayudaban más a solucionar las **incógnitas**³⁰ sobre el Arte y el presente contemporáneo; hablaban un lenguaje similar al mío. Relacioné ese hecho con una carencia de instinto que, a mi pensar, me hacía ser la menos artista de mis compañeros

pero, por otra parte, veía como, **a mi manera**³¹, me envolvía bastante bien en las dinámicas proyectuales que las asignaturas me siguieron planteando.

Todas estas ideas dieron un vuelco en Psicología del Arte donde la noción de instinto y sensibilidad se transformaron en creatividad (entendida como **innovación**³² y no como **originalidad**³³) y donde también empecé a concebir el proceso de creación como un acto de anexión subjetiva de diferentes tipos de referencias conocidas por el individuo.

Nuestro profesor se empeñó con hacer de las clases lo que él llamaba una “experiencia educativa”, lo que para nosotros fue algo confuso. Sus explicaciones sobre psicología intentaban partir siempre de nuestras experiencias y conocimientos previos en relación a un tema que se iba definiendo durante el transcurso de la clase y, para ello, el profesor pedía nuestra activa participación. Tal vez por falta de costumbre o tal vez por miedo, las demandas de nuestro profesor eran pobremente satisfechas y parecía no alcanzábamos nunca a comprender que tenía que ver la psicología con el Arte.

Desde el momento en que la descubrí en bachillerato la psicología me había seducido, por lo que un día me harté de la dinámica de miradas gachas y silencios incómodos por parte del grupo; quise conocer el ámbito de la psicología. Esa

tarde me decidí a buscar en internet todos los conceptos dispares que nuestro profesor había ido lanzando en clase y a analizarlos a fondo para acribillarlo a preguntas en la siguiente sesión. Y así lo hice, ni corta ni perezosa encarné el rol descarado y sinvergüenza que tantas veces había visto en mi familia y, actuando para ayudarme a dejar de lado el miedo a ser juzgada. Todavía hoy me enorgullezco al recordar que ese día, al fin, avanzamos. Ante la aprobación de mi profesor seguí con mi misión de “sacarle todo lo que sabía”, que intuía que era mucho por la gran cantidad de explicaciones inacabadas que demasiadas veces dejaba en el aire por no ir en consonancia con el plan de la asignatura.

El cambio de rol que había adoptado mi nuevo profesor, y el mío como alumna, empezaron a transformar la forma en la que miraba al resto de mis profesores. La desaparición de mi miedo a ser inferiorizada como alumna había hecho que empezara a abandonar la idea del maestro-profesor como “un individuo poseedor del conocimiento absoluto”. El profesor empezó a ser una autoridad en la materia y no ante mi persona y me percaté que podía aprender mucho más si empezaba a interpretar las clases como explicaciones simbólicas nacidas de su subjetividad a partir de las cuales, por mucho que me empeñara, podía obtener sólo aquello con lo que me identificara de algún modo desde mi glosario de experiencias personales. “Aprovechar la experiencia del experimentado” empezó a serme una filosofía más útil y gozosa que la de intentar absorber su conocimiento.

30. “Para Donoghue, el arte es una revelación milagrosa, no un mero objeto de análisis naturalista. Da a entender que sería mucho mejor no resolver el misterio que envuelve la obra de arte, porque sin ese misterio el arte podría perder lo que, en otro contexto, Walter Benjamin definió como su poder de irradiar ‘aura’.”

(Zolberg, 2002, p.18)

31-32-33. “La verdadera dinámica de la cultura es la innovación, la invención, el descubrimiento, el mestizaje y la combinatoria. [...] Toda innovación es la puesta en obra de una relación entre cosas que antes no habían sido interrelacionadas.”

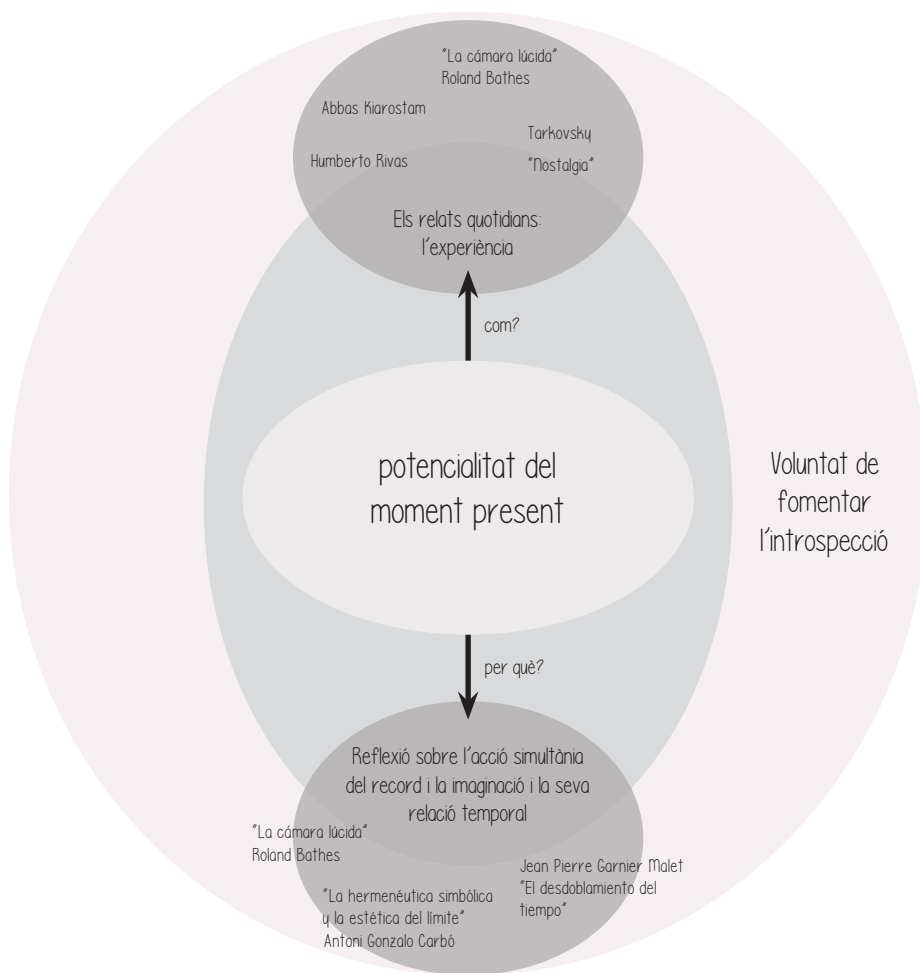
(Costa, 2008, p. 14)

Como trabajo final de su asignatura nuestro profesor nos propuso una serie de temas de los cuales habíamos de escoger uno que fuera acorde con nuestros intereses. A mí no me gustaba ninguno de los temas predeterminados, tenía muy claro que quería resolver de una vez por todas qué era la “creatividad” y de qué manera se relacionaba con la subjetividad del individuo-artista. De este modo, pues, me aventuré en una larga investigación que no sólo me tenía preocupada a mí, también mi profesor tenía sus dudas de que pudiera llegar a concluirla. Ante tal hecho, me ayudó dejándome varios libros de su biblioteca personal sobre la creatividad y su evolución a nivel histórico, para que, posteriormente, yo utilizara todo ese conocimiento para descubrir cuál era el papel de la creatividad en el arquetipo del “genio creador”, cogiendo a Pollock como caso de estudio.

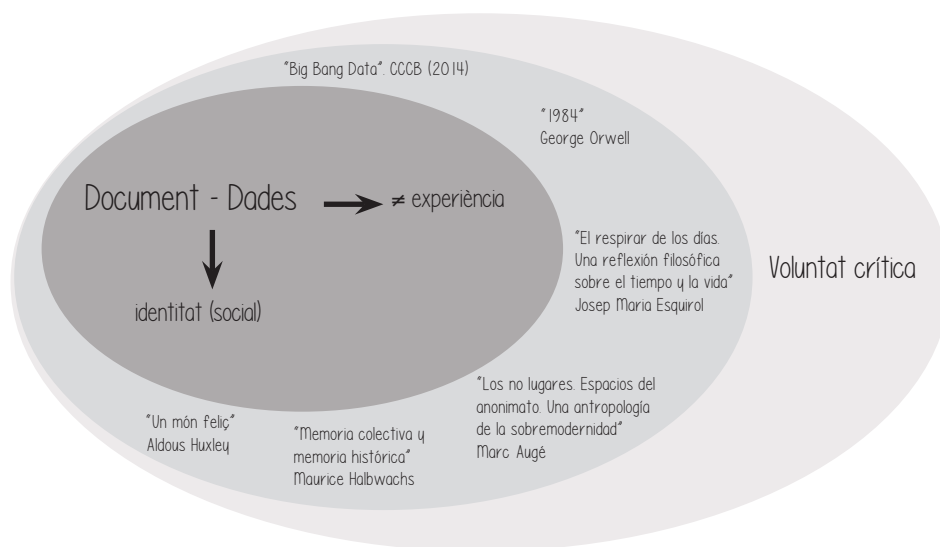
Días y días sin ver la luz del sol trajeron consigo un parto feliz. Todos aquellos libros engendraron un gran cambio en mi modo de entender y ver el mundo del Arte. Al finalizar mi búsqueda el Arte se dibujaba ante mí como un esquema móvil de relaciones que, de una u otra manera, englobaba a todos los ámbitos del conocimiento humano a través de conexiones más o menos sutiles. En la historia del Arte se ilustraba toda la historia de la humanidad y del pensamiento humano. Los conceptos pasaron a ser etiquetas, el origen de su sentido residía en una rama mayor de ese esquema que era “la cultura”, y los llamados “genios”

abandonaron su categoría de semidioses para pasar a ser hitos; casos que de manera más o menos fortuita habían sido capaces de alzarse como los más representativos de su momento histórico. Empecé a pensar que el “azar” era una de las cartas que se jugaban para llegar a ese rango de “genio” histórico, sin embargo, vi como habían muchísimas más, además de varias posibles combinaciones para llegar a esa posición; como por ejemplo, la actitud positiva y perseverante ante resistencias, el poseer conocimiento y/o información respecto al contexto cultural, o bien, el eficiente aprovechamiento y gestión de las capacidades personales, recursos e, incluso a veces, enfermedades.

La palabra en clave que emergía de todo aquello era, por lo tanto, **“gestión”**³⁴. Capacidad de gestión como la que había tenido que tener Pollock para llegar a costearse la matrícula de la prestigiosa academia “Art Students League of New York” con sus escasos recursos económicos, que posteriormente le llevó a trabajar en el taller de Diego Rivera; gestión que condujo al pintor a aprovechar de él el característico uso de los grandes formatos típico de los muralistas mejicanos; la gestión que le llevó a transformar la frustración que le provocaba su falta de habilidad por el dibujo en su línea de trabajo pictórico y la gestión que le llevó a contactar con su mecenas Peggy Guggenheim. Eso fue lo que para mí acabó siendo el misterio de la creatividad.



(34) Esquemas analíticos sobre dos de mis proyectos artísticos realizados para la asignatura de IBA de 4º.



Taller de creación I

Al final de un semestre de clases teóricas sobre el lenguaje audiovisual nuestro profesor de vídeo nos expuso sobre qué deberíamos realizar el primer y último proyecto de su asignatura. Nos explicó que el trabajo que pedía para la vuelta de las vacaciones de Navidad debía ser un proyecto de tipo apropiacioncita que tuviera como referentes algunos de los artistas vistos en clase que habían adoptado esta metodología de trabajo. Mencionó que, aunque la propuesta que nos encomendaba estuviera bastante pautada, nosotros debíamos llevarla a nuestro terreno personal, siguiendo con nuestra línea de trabajo.

Teniendo en cuenta que muchos de los proyectos de videoarte se realizan en grupo, nuestro profesor nos ofreció la oportunidad de desarrollar el trabajo grupalmente a todos aquellos alumnos que estuviésemos interesados o que ya formásemos parte de algún colectivo artístico.

Estando en tercero aún me seguía inquietando la noción de “línea de trabajo” y solía preguntarme si alguno de mis compañeros debía tener clara la línea de trabajo que le llevaría a **prosperar**³⁵ a nivel profesional una vez terminado el grado. La asignatura de Psicología del Arte me había enseñado que grandes artistas como Picasso, Pollock o Brancusi no habían formulado completamente la línea de trabajo por la que son reconocidos en el mundo del Arte hasta los treinta y cinco o cuarenta años, una vez ya habían adquirido suficiente experiencia desde su propia trayectoria artística. La línea de trabajo debía tener una utilidad concreta en el mundo extrauniversitario que yo no conseguía atisbar, sino ¿para qué tanta insistencia?

Escogí la opción del trabajo grupal. A partir del ensayo-error, primero y segundo me habían enseñado que realizar un proyecto era algo más que tener una idea interesante; debía tener en cuenta también el tiempo del que disponía, los recursos económicos y materiales, además del **capital humano**³⁶, y empecé a adoptar mi propia filosofía de “sólo puedo permitir que tambalee uno de estos puntos a fin de disponer de tiempo suficiente en caso de error o imprevisto”. Partiendo de este razonamiento, mi conclusión fue que el trabajo grupal economizaba el tiempo, incrementaba el nivel de conocimiento técnico total del que dispondría y me posibilitaba gozar de más tiempo para cultivarme en aquellas partes del proyecto que verdaderamente me interesaban, como el aprendizaje de técnicas de edición o la comprensión del papel del apropiacionismo en la cultura actual.

El hecho de que mis compañeros de trabajo vivieran fuera de Barcelona nos obligó a adoptar estrategias de trabajo colaborativo, lo cual me facilitó el aprendizaje de nuevas herramientas de trabajo como Google Drive, WeTransfer, Dropbox, After Effects o de los convertidores online. Nos obligó también a tomar decisiones colectivas de gestión de tiempo y tuvimos que tratar las desavenencias ideológicas de cada uno, intentando hacer de ellas puntos positivos y engranajes del contenido del mensaje. A todos los niveles mi valoración del resultado fue muy positiva, sin embargo aún me pregunto si debía ser todo eso una finalidad oculta del ejercicio, o no, ya que la valoración de nuestro proyecto fue un escueto “muy buen trabajo”.

35. "Las empresas ya no son pirámides sino redes de células con conocimiento propio, que no compiten, sino que se comunican, cooperan y crean en línea.[...] PISA nos educa para el pasado de la escuela piramidal y no para el futuro de la innovación en red. No prepara para el autoempleo sino para el paro. Hoy cada niño tiene que llegar a desarrollar su talento único que le integrará en la red del conocimiento."

(Hecht, 2014)



(36) Experimentación libre realizada en 2º.

Taller de creación II

El trabajo en grupo del último taller de creación me había dejado con ganas de seguir creando **colaborativamente**³⁷. Me daba la sensación que junto a mis compañeros había aprendido más en menos tiempo y que, como resultado de todo el proceso, me había llevado nuevas formas de trabajar y nuevos referentes. No obstante, el primer semestre del TCII resultó consistir en un taller analógico de fotografía y, por lo tanto, en una vuelta a la pura instrucción técnica como lo habían sido iniciación a los procesos y proyectos I y II de primero. Que se tratara de un taller técnico no quiso decir que estuviera exento de **complicaciones inesperadas**³⁸. El nivel de meticulosidad y rigurosidad que requería el procedimiento de revelado analógico hizo que las clases teóricas nos resultaran insuficientes y empezamos a organizarnos en grupos reducidos de compañeros afines para ayudarnos a realizar los ejercicios técnicos semanales.

Siempre presente conmigo estaba la idea de “esquema” que había cristalizado en la asignatura de Psicología del Arte y, ante cualquier problema que me planteara una materia, siempre buscaba crear esquemas de solución al caso de la problemática; buscado enlaces externos, anexando y dándole un giro a los enunciados preestablecidos para crear soluciones, ser interdisciplinaria, ser lista. De ahí que,

cuando varios de mis compañeros nos vimos incapaces de realizar las prácticas de revelado individualmente a partir de las indicaciones prácticas que recibíamos de nuestra profesora, decidiera empezar a buscar ayuda externa.

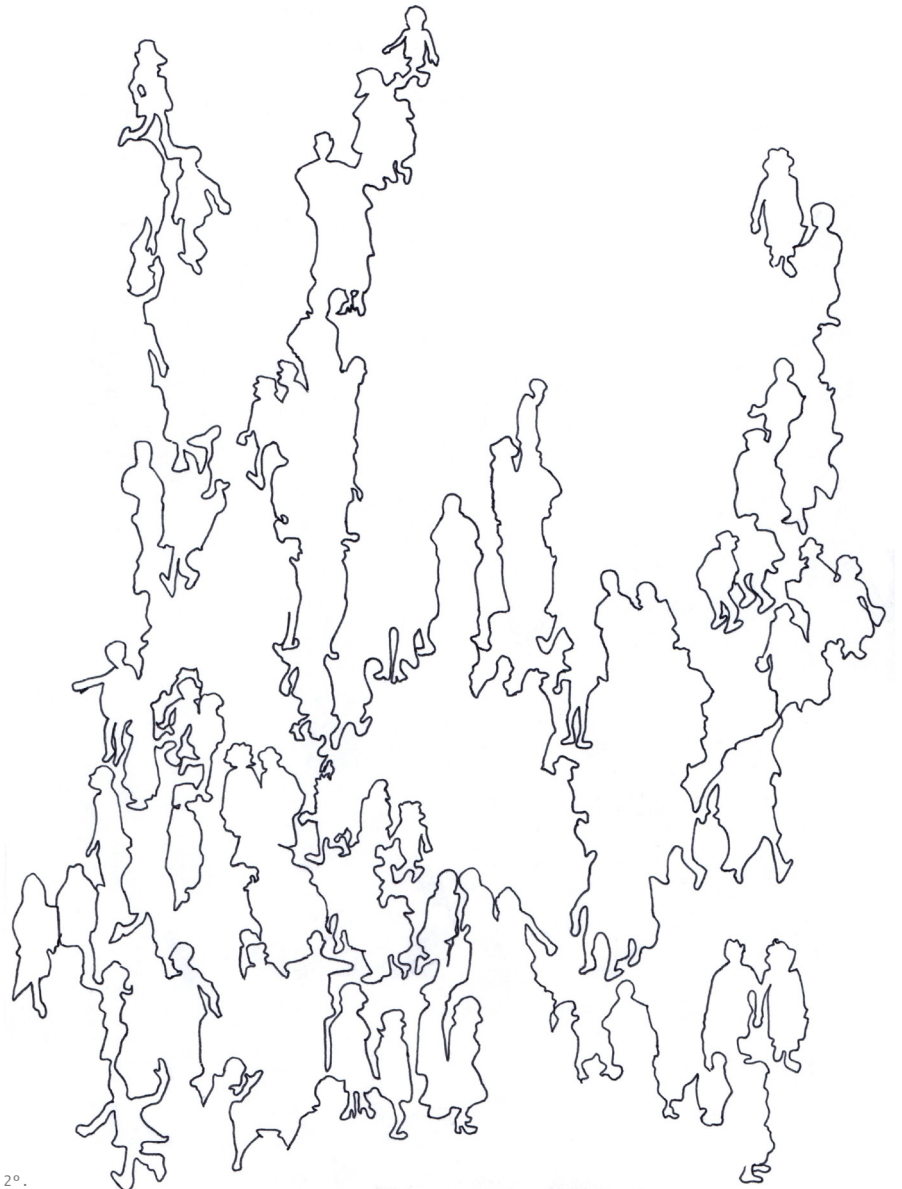
Después de buscar bibliografía e intentar crear unos apuntes compartidos entre todos los miembros del grupo-clase la opción que fructificó fue la de estudiarme el horario de ocupación del taller de foto buscando las horas de completa disponibilidad para disponer de la plena atención de la maestra de taller que había por aquel entonces.

La maestra tenía un carácter difícil y no solía querer dar explicaciones técnicas de revelado a los estudiantes, por lo que mis compañeros y yo tuvimos que ser muy amables para que nos prestara su ayuda. Poco a poco dejamos de asistir a las clases de Taller de creación para reunirnos cada miércoles por la mañana con la maestra de taller, limitándonos a ir a clase sólo los días de entrega de los ejercicios semanales.

Una vez más, el acto más creativo de la asignatura había consistido en lidiar con ésta y lo que tenía que ser un ejercicio individual de taller acabó siendo un trabajo en grupos reducidos fuera del horario normativo.

38. "[La resiliencia es] la capacidad de salir fortalecidos de una adversidad. La palabra viene del latín y se refiere a la capacidad que tienen los metales para volver a su estado original después de someterse a una presión. En el caso de las personas, salimos transformadas."

(Forés, 2008)



(37) Experimentación libre realizada en 2º.

Fotografía

El estudio de caso era, y aún es, tendencia; el “zelgheist” de nuestra época. Cualidades como lo singular, lo excéntrico, lo imprevisible o lo caprichoso, típicamente artísticas, encontraban su concreción contemporánea en el estudio de lo particular y el elogio a lo subjetivo que resultaba ser (y considero que aún es) “el estudio de caso”.

Después de cursar la materia optativa de Estudio de casos empecé a ver como tal ideología navegaba por todas partes en el contexto de mi facultad. Los planes docentes de casi todas las materias incorporaban el estudio de caso como metodología para presentar a sus alumnos ejemplos del mundo artístico contemporáneo, y eran los nexos de unión entre la obra plástica y la subjetividad de la experiencia personal (de nosotros como caso) lo que comprobé que mis profesores calificaban como **“interesante” e “innovador”**³⁹ tanto en mis obras como en las obras de mis compañeros. Hablar de la obra en primera persona subía puntos.

Ya nunca más entendí lo particular como “raro” sino como único en su subjetividad. Vi como el estudio de caso había trasladado el aura benjaminiana de las obras clásicas, de la materia a la exclusividad intransferible de la experiencia personal. Una corriente que entendí como una especie de “nuevo humanismo” otorgaba esencialidad a lo privado, a la experiencia personal, al sujeto y a lo subjetivo.

Fuera más o menos visible, estuviera presente únicamente en su discurso o formara también parte de la obra, emplear la experiencia personal e incluirla al proceso de creación

apelaba directamente a la emocionalidad del receptor y resultaba ser capital afectivo de ésta.

Empecé a pensar que el papel actual de la subjetividad en el Arte y aquello no explicitado en las valoraciones de mis profesores era, justamente, ese; el **capital afectivo**⁴⁰ que se percibía en la obra; su potencial para conectar a través de símbolos con “lo particular”.

Más allá de las reflexiones filosóficas que yo pudiera hacer de todo aquello, la asignatura de fotografía me mostró un ejemplo claro de cómo todo eso sucedía en una pequeña clase de quince alumnos.

Nuestra profesora de fotografía era una persona muy metódica y detallista. Para su asignatura nos encargó hacer dos trabajos. El primero consistía en realizar una sola foto de gran complejidad escenográfica a partir de una idea que debía nacer de un grupo de cinco personas escogidas al azar, mientras que el segundo se trataba de la realización de un proyecto personal que debía apoyarse en una cuidadosa revisión y reflexión de nuestras propias fotografías sobre la ciudad.

El trabajo en grupo, el ejercicio técnico, la lectura de autores y el énfasis en la caracterización de nuestro proyecto fueron introducidos con cuidado y paulatinamente con el objetivo de enriquecer nuestra obra. Además de todo esto, no sólo nos ofreció el tiempo necesario para gestionarnos y aprender técnica por nuestra cuenta sino que también nos instigó a descubrir el panorama de la fotografía actual visitando exposiciones.

39. "Así es como nacen las ideas: las combinaciones inusuales, mezcla de lo viejo y lo nuevo, estimulan la aparición de ideas originales, es decir, ideas con 'origen'."

(Gompertz, 2015, p.81)



(40) Fotografías del proyecto "Registros fantasmals" de la asignatura de Expansiones del Arte de 4º.

Con esa importante cantidad de estímulos, y el tiempo suficiente para asimilarlos, consiguió despertar en mí un profundo interés por la fotografía artística y me apropié de la reflexiva y escrupulosa mirada de autores como Roland Barthes y Susan Sontag para rebuscar entre mis fotografías qué era aquello de la ciudad que realmente me interesaba indagar.

Descubrir a partir del juego fue mi metodología de trabajo para ese proyecto, un proyecto que se basó en la potencialidad de los espacios deshabitados de la ciudad; espacios sin vida representados no como recuerdo de un pasado, ni como identidad en un presente, sino como posibilidad de futuro.

El proyecto consiguió reunir tres condiciones que para mí fueron verdaderamente importantes. En primer lugar conseguí un extenso registro de pisos y locales vacíos de la ciudad de Barcelona; en segundo lugar, el buen dominio técnico que había conseguido a esas alturas de la carrera y la experimentación con la postproducción digital que había estado llevando a cabo durante el transcurso de esa asignatura me habían hecho conseguir un **estilo**⁴¹ que transmitía el mensaje de manera clara y concisa; y, en tercer lugar, había disfrutado mucho realizando un “proyecto”.

Mi trabajo artístico, por primera vez, había podido ser totalmente honesto conmigo misma. La reunión de la comprensión y apreciación del valor de “lo subjetivo” que había adquirido en Estudio de casos, así como el tiempo y el paciente **acompañamiento**⁴² que me había facilitado mi profesora, me ayudaron a elaborar una comprensión

sobre la investigación artística y pensé en **hacer de la “investigación” mi línea de trabajo**⁴³ para, de esta manera, huir “del establecerme en un tema, en una técnica o en un estilo determinados”.

Esa producción que había empezado partiendo de mis intereses y apreciaciones había dejado de ser un “yo” inicial para pasar a ser un “él”, o mejor dicho un “la”; “la obra”.

La conjunción entre las dos materias optativas que había realizado ese año me había llevado a crear algo que, a mi entender, era más importante que un resultado proyectual; mi ética personal dentro del proceso de creación.

Tomar decisiones sin acogerme a la ética del mandato de mis profesores me hizo recapacitar y ver cómo la realización de proyectos podía ser placentera cuando era sincera conmigo misma, y eso implicaba directamente a la experiencia personal. Además, también descubrí cómo mi línea de trabajo, al igual que la cultura, podía ser **liminal**⁴⁴ y adherirse únicamente al **nomadismo**⁴⁵ de la investigación continuada.

Aunque obtuve una calificación excelente, hubo trabajos que lograron conseguir una nota perfecta. Me fijé cómo la profesora encontraba en ellos parecidos estilísticos o conceptuales con otros artistas de rabiosa actualidad que yo no había oído nunca y pensé que aún debía conocer bien los límites de la creación artística, que tal vez cuando los estableciera perfectamente podría comprender aquello que mi profesora utilizaba para valorar la excelencia.

41. "[...] para poder progresar necesitaba claridad: solo así pudo descubrir aquello que es máspreciado y liberador: la propia voz artística. Expresar las reacciones personales que el mundo nos provoca con un estilo y técnica característicos no es algo que se consiga fácilmente ni de la noche a la mañana."

(Gompertz, 2015, p.48)

42. "No aprendemos nada con aquel que nos dice: 'haz como yo'. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: 'haz junto conmigo', ya que, en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en el heterogéneo."

(Deleuze, 2002, p.52)

43. "[...] la persona és un ser de projecte (com diu Sartre). Projectar vol dir mirar endavant."

(Planella, 2003, p.22)

44-45. "[...] la tradició dels Bildungsroman, on es proposa la formació dels subjectes a través d'un moviment, que en l'anar i venir esdevé aquest procés formatiu. [...] Els itineraris possibiliten que la persona sigui conscient de la seva realitat [...]."

(Planella, 2003, p.22 -23)



(38) Fotografias del proyecto "Poesies identitàries" de la asignatura de Taller de creación III de 4º.

Taller de creación III

Última asignatura dedicada a la ejecución de proyectos en relación a nuestra línea de trabajo. El taller de creación de cuarto consistió, por un lado, en un aprendizaje de las herramientas de audio y multimedia que enseñaba un profesor especialista en creación sonora y, por el otro, en una serie de sesiones teóricas sobre fotografía impartidas por un profesor experto en procesos de creación fotográfica.

Como era habitual, al acabar del semestre nuestros profesores nos pidieron un trabajo final en relación al itinerario. Habiendo descubierto la importancia de la subjetividad en el Arte y el valor de la experiencia personal en el proceso de creación artístico, dirigí mi trabajo hacia un caso de estudio de interés social que, además, tuviera que ver con algún aspecto de mi identidad.

A principio de curso había llegado a mí una vieja y rota cámara de fotos Polaroid. Trasteando con ella y probando diversas marcas de papeles de fotografía analógica observé como con una de ellas conseguía crear fortuitamente un efecto de envejecimiento en las imágenes. Manchas, quemados y un velado amarillento hacían parecer aquellas imágenes contemporáneas fotografías antiguas de los años cincuenta. Así pues, decidí aprovechar esa particular poética "tempus fugit" para hablar sobre el paso del tiempo y el olvido.

Cogiendo como referente el trabajo fotográfico de Xavier Ribas, Anna Müller y Manolo Laguillo pensé en tratar la

identidad de los lugares y el cómo su pasado se inmiscuye y convive con los cambios que trae consigo la "sobremodernidad" (Augé, 2000: 36).

Había visto la obra de estos tres artistas en la exposición "Art, dos punts" del MACBA y me había sorprendido cómo habían hecho uso de la investigación etnográfica para realizar su posterior proyecto artístico.

Para mí un caso de estudio representativo y próximo de la despersonalización identitaria de nuestros tiempos era el pueblo costero de Santa Cristina de Aro, que desde siempre ha sido la residencia vacacional de mi familia.

Sirviéndome de autores actuales que han estudiado la identidad de los lugares desde otros campos, como Marc Augé y Maurice Halbwachs, estructuré una poética reflexión crítica acerca del urbanismo contemporáneo que, a su vez, se relacionaba en cómo mis recuerdos se paseaban nostálgicos por los lugares más tradicionales del pueblo de Santa Cristina reconstruyendo una identidad aún presente en mi memoria individual.

El proyecto incluía todas las piezas del puzzle que había conseguido reunir hasta el momento: experiencia personal, observación sobre mi contexto actual, búsqueda y estructuración de un discurso con autores contemporáneos de otros ámbitos como apoyo, pequeña búsqueda de elementos

POESIES IDENTITÀRIES DE SANTA CRISTINA

Instantaneïtat única de càmera Polaroid

PER LAURA PÉREZ ANTOŠANA
Estudiant Facultat de Belles Arts UB (4^{er} curs)

Com a molts altres barcelonins, des de ben petita els pobles de la Costa Brava m'han acompanyat durant el període estival regalant-me els paisatges, la quietud i l'aire pur dels que la ciutat m'allunyava la resta de l'any. És també l'escenari de la majoria dels meus records de nits d'estiu, dels meus primers grans descobriments, d'aquelles rutinàries passejades que eren un pesseig al cor i de moltes altres experiències que sempre guardaré amb tendresa i gratitud.

Les habituals estades al poble de Santa Cristina d'Aro l'han fet protagonista important dels meus records d'infantesa i és potser per aquest motiu que ara, prenent la distància del temps, he volgut reconstruir la imatge d'aquella Santa Cristina tradicional que encara conserva la màgia dels meus records.

Tanmateix, mentiria si afirmés que aquest és l'únic motiu que m'ha portat a realitzar aquest projecte fotogràfic.

Les accelerades transformacions de l'actual societat contemporània em fan participar de la recent sensibilitat postmoderna per la cerca de les formes antigues, d'aquells rastres de memòria individual i a la vegada col·lectiva que semblen ajudar-nos a donar sentit al nostre entorn.

L'accelerat procés de globalització de les últimes dècades, acompanyat de l'excés i el canvi que el caracteritzen i que tant familiar sonarà als habitants de la Costa Brava, engendren una generalitzada tendència, estudiada des dels àmbits sociològic i filosòfic, a voler rescatar traces del nostre passat per a comprendre un present que se'ns mostra com a confús i inestable.

Així doncs, el projecte fotogràfic presentat busca oferir una mirada diferent de Santa Cristina allunyada de l'actual modernitat que suggereixen

les últimes reformes urbanístiques. Es tracta d'un projecte proper al documentalisme que inclou la meua subjectivitat poètica resultant de l'exercici contemplatiu dut a terme durant l'elaboració de la sèrie.

Aquesta poètica és percebuda gràcies al tractament del conjunt d'imatges que, fent ús de la manipulació tècnica i la tria de la llum, busquen remetre'ns directament al procés d'òbit que el pas del temps ha sotmès i està sotmetent la memòria de la història d'aquests espais de Santa Cristina, així com també captar la bellesa de l'anacronisme que s'entreveu respecte a la resta del poble i al nou model urbanístic contemporani.

Es gràcies a la instantaneïtat única de la càmera Polaroid del vell passat disparada avui, que podem percebre el nexce entre la imatge presentada i la naturalesa fugaç dels records, uns records que pretenc evocar a través de les fotografies d'aquest entorn tant familiar alhora que quotidià.



Instantaneïtat única de la càmera Polaroid del vell passat disparada avui

técnicos y/o plásticos y, finalmente, un buen **márquetin y “packageing”**⁴⁶ del producto resultante.

La valoración de mi trabajo fue excelente y, por otra parte, el uso de contactos externos me llevó a publicar parte de mi trabajo final en una revista local de la Costa Brava. Todo aquello me hizo pensar que no debía estar muy equivocada, tal y como había empezado a sospechar en Psicología del Arte, **el Arte y la creatividad se podían aprender**⁴⁷, y desde esa perspectiva me parecía que el Arte y el diseño solo variaban en su finalidad. **No había esencia alguna ni magia en el proceso de creación, y si lo había debía existir para todas las personas por igual y no sólo para el dotado**⁴⁸.

Reinterpreté el proceso de creación como una elaboración de estructuras particulares, algo similar a mis queridos esquemas que dejaron de ser fríos y racionales para pasar a ser orgánicos, flexibles y móviles; esquemas hipervinculados parecidos a una red neuronal.

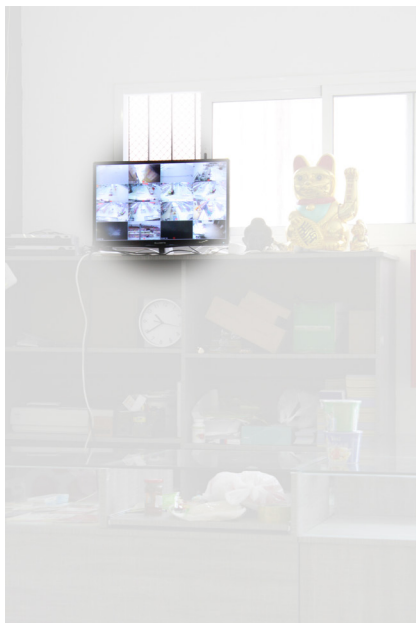
El artista era, pues, un **seleccionador de agentes de su entorno**⁴⁹ que teje, mediante distintos lenguajes, complejos conjuntos de significaciones culturales. A más conocimiento cultural y conciencia social tenga el artista, más significaciones, símbolos y mensajes es capaz de asociar y mediar a partir de su obra. Y fue esa capacidad de gestión entendida como diseño sináptico lo que acabó de matizar, en mi pensar, el concepto de creatividad.

47. “La Innovación es una actividad global y abarcativa que posee diferentes variaciones. Éstas son la Creación, el Descubrimiento, la Invención y la Creatividad.”

(Costa, 2008, p.15)

48. “Todos somos artistas. Solo tenemos que creérnoslo. Eso es lo que hacen, precisamente, los artistas.”

(Gompertz, 2015, p.17)



(49) Experimentación fotográfica para la asignatura de Taller de Creación III de 4º.

Actitudes interdisciplinarias

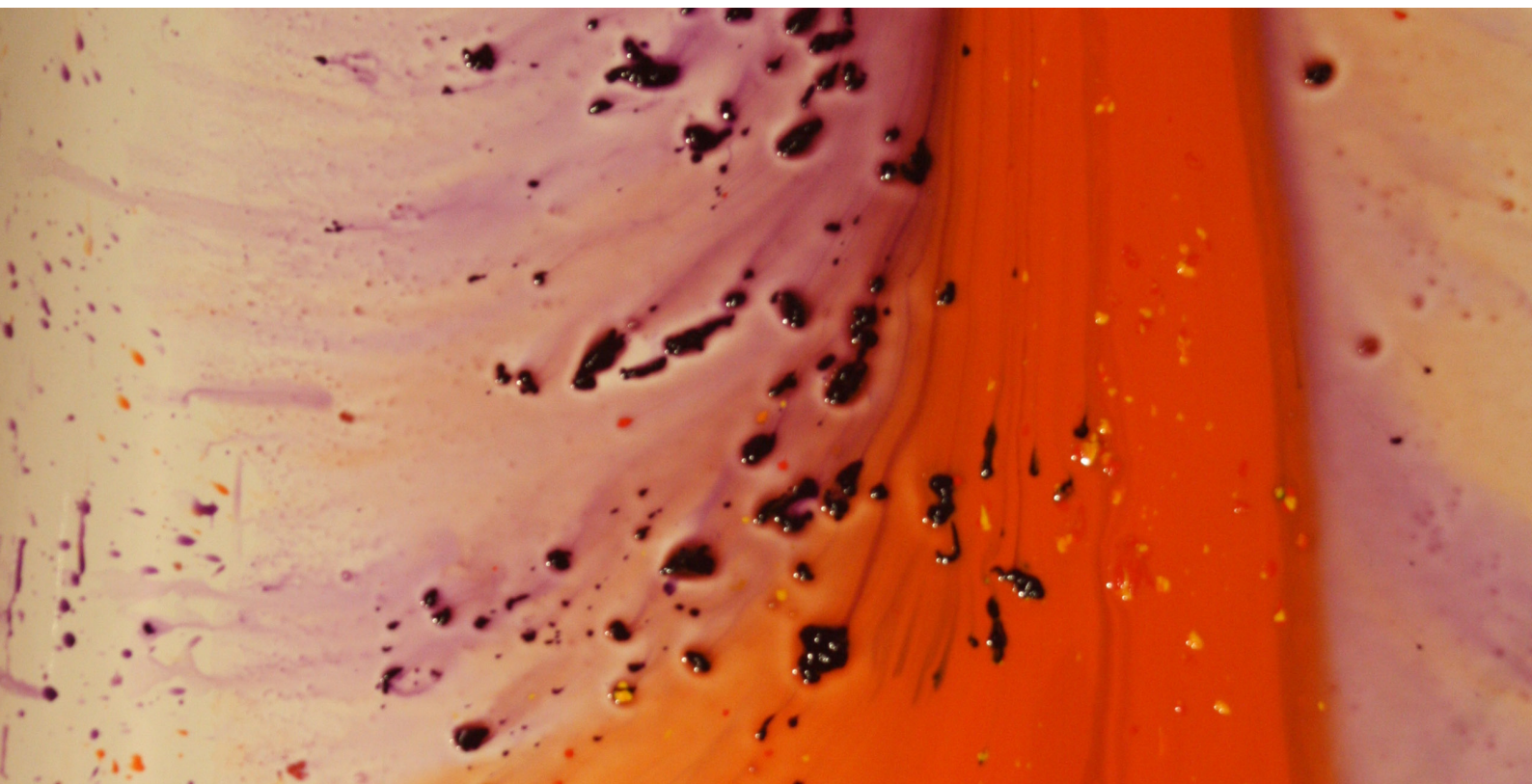
Ese era el último lunes por la tarde que iría a la universidad. Había quedado con mi profesor de Actitudes Interdisciplinarias para ir a recoger el dossier artístico del proyecto que le presenté como entrega final. Ese día estaba destinado a las reevaluaciones de los trabajos finales, no obstante no había nadie en el aula y me senté al lado de mi profesor con la intención de charlar un rato, pensé que ya que estaba fuera del calendario académico de la asignatura y que me había hecho todo el viaje hasta la facultad podría ser ameno dejarme sorprender por lo que me podía aportar una conversación con él sobre Arte.

Tengo sus palabras inscritas a fuego en mi mente. Mi profesor me ofreció la calificación más alta posible, sin embargo, cuando le pregunté qué veía más allá de esa nota me dijo: "los artistas que conceptualizáis tanto a veces os perdéis en el concepto y no os permitís experimentar."

Se me escapó una risilla. Había conseguido lo que quería; el logro académico, y sin embargo mi profesor había hecho que eso dejara de tener importancia.

Sabía que él no iba a ser hiriente, le había oído ya hacer valoraciones de mis compañeros en clase y me sorprendía la aceptación con la que acogía pacientemente a todas las ideas y a todos los perfiles de alumnos allí presentes. Utilizaba descripciones y adjetivos muy prudentes y precisos para rescatar y resaltar las cualidades aprovechables de todos; nunca rechazaba nada. Era como un director de orquesta; experimentado, con buen oído, flexible y abierto a lo inesperado. Es por eso que me atreví a preguntarle por el trascendente del Arte, o, más bien por la falta de esa dimensión en mi obra (que era el tema que se me había quedado colgado y al que no había querido acudir nunca). Primero se quedó callado mirándome con una sonrisa pícaro, luego me lo nominó de muchas maneras y, dejando su explicación en la vaguedad, como buen director de orquesta, me acabo dirigiendo hacia mi propia conclusión de la misma manera que lo había hecho en clase.

Aunque perfectamente integrada en el contexto del Arte contemporáneo, curiosidad y pasión era aquello que mi profesor echaba de menos en mi propuesta. La falta de tiempo



(49) Experimentación fotográfica para la asignatura de Laboratorio de aplicaciones gráficas de 2º.

en la elaboración de los proyectos artísticos semestrales y el imperante encasillamiento a una representación de artista concreta que se requería para la elección de un itinerario en tercer curso, así como para la elaboración de los proyectos de tercero y cuarto, me había encaminado a adoptar, en determinados proyectos, una posición muy **burocrática y administrativa**⁵⁰ del proceso de creación.

La pérdida de la respiración basal, la excesiva intencionalidad y el no darse tiempo para la observación son elementos altamente peligrosos a los que me había abocado la apretada agenda semestral de entregas.

Mi profesor me había hecho ver como yo me había desengañado del **juego del niño**⁵¹ que con ojos curiosos se fija, investiga y escudriña la realidad buscando descubrir cosas nuevas que, colateralmente, le permitan descubrirse también a él. Entendí como el simple hecho de expresarse no es descubrirse ni descubrir nada nuevo, es más bien algo parecido a un acto de narcicismo.

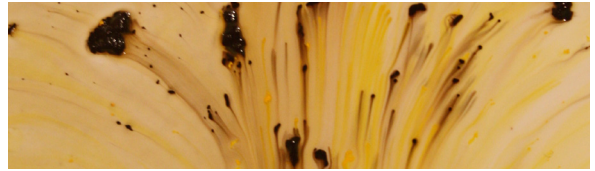
Recordando las palabras de Sartre, creí que el sentimiento de libertad interna que concede el equilibrio entre el hacer lo que quiero y querer lo que hago es algo con lo que debía reencontrarme si quería recuperar la “voluntariedad” de mis prácticas artísticas.

50. “La Interiorización, algo que se hace de forma lúdica o que se hace después de haber tocado una interioridad, y así esa acción contiene esa carga. La interiorización puede surgir por la impresión causada delante de la nueva obra, nueva expresión hasta una nueva creación que inspira el desarrollo de la persona.”

(Navarro, 2016)

51. “En todos los casos se produjo una profunda implicación personal en un campo concreto de actividad, la cual generaba algo parecido a una epifanía. A este respecto, todos los artistas son curiosos y se toman su curiosidad muy en serio.”

(Gompertz, 2015, p.61)



(49) Experimentación fotográfica para la asignatura de Laboratorio de aplicaciones gráficas de 2º.

Investigación basada en las artes (IBA)

A principios de cuarto tenía la sensación de que gran parte del trabajo que había realizado en Bellas Artes había sido lidiar con la falta organizativa de muchas de las materias que había cursado hasta el momento. Las tareas de última hora y la falta de claridad en los objetivos de varias de las asignaturas me habían desgastado psíquicamente.

Tercero me había demostrado que trabajar duro diariamente y no faltar a ninguna clase no me aseguraba eludir tensiones ni dolores de cabeza. Durante ese curso mis compañeros de trabajo y yo tuvimos problemas en dos materias distintas, encontrándonos sin ayuda ni recursos para solucionarlos.

Haciendo un sobreesfuerzo, finalmente conseguí salir airosa de ambos problemas pero quedé escarmentada de la experiencia y desde entonces me apunté al carro de los alumnos que antes de matricularse traficaban con listas de profesores que eran obligados de conocer (independientemente de la materia que impartiesen) y listas con aquellos que más valía evitar por distintas razones.

Descubrí que pedir referencias sobre los docentes era algo más habitual de lo pensaba y me sumé, sin ningún remordimiento, al intercambio de información que se generaba por las redes sociales semanas antes de iniciar el proceso

de automatriculación. Así fue como descubrí IBA.

Mi primera impresión de la clase de IBA fue desconcertante. Éramos un grupo de alumnas serias y calladas sentadas en círculo y franqueadas por dos profesores que, tan seriamente como nosotras, tomaban apuntes de todo lo que sucedía.

Como ya me había informado mi compinche externo, el primer día se nos explicó que deberíamos encarar una investigación grupal que se desarrollaría continuamente a lo largo del curso. En un primer momento pensé que lo de "grupal" no funcionaría. Mis compañeras no parecían muy dispuestas a compartir sus opiniones en clase y, cuando alguna de ellas se decidía a participar, lo hacía reactivamente convirtiendo su intervención en un debate-lucha entre polos opuestos.

Pasaron los días y expuse una propuesta de investigación: ¿cuáles eran nuestros fundamentos como artistas? Aunque no estaba muy segura de si mi propuesta convenía demasiado o no, la falta de participación y entusiasmo que percibía en mis compañeras hizo que tampoco se negaran. Fue a partir de entonces cuando verdaderamente iniciamos un viaje grupal que me llevó a comprender que **en cualquier lugar y momento siempre se pertenecía a "un grupo"**⁵².

Con el avance de las semanas el silencio inicial de mis compañeras se transformó en reiteradas faltas de asistencia por parte de muchas de ellas. Ante el miedo que me provocaba su escapismo, opté por hacerme insistente y acentuar mi participación en clase. Mis reiteradas intervenciones eran notoriamente excesivas y, a veces, me parecía percibir que incluso llegaban a molestar a mi profesor, ya que en ocasiones me pedía seguir con la planificación prevista de sus clases.

La inmovilidad de mis compañeras no me auguraba un final de curso tranquilo y me inquietaba profundamente que mi profesor no reaccionara ante la falta de participación general, así que seguí insistiendo con la esperanza de que alguien despertara del adormecimiento.

Pactamos con nuestro profesor una serie de entregas para movilizar al grupo-clase, lo que pareció despertar el interés de unas y provocó el abandono de otras. Durante nuestro recorrido entre relatos e imágenes la relación de implicación de mis compañeras con respecto a la asignatura fue cambiando y eso me llevó a interpretar diferentes papeles de alumna que hasta entonces no había encarnado.

Aunque a mi parecer buena parte del grupo no hubiera producido contenido real para la investigación, muchas de mis

compañeras habían mantenido una política de actuación muy concreta que, como nos apuntó nuestro profesor, mucho tenía que ver con el nihilismo y con el papel del alumno como espectador. Yo había tenido que cambiar varias veces mi función en el grupo adaptándome a los cambios de posicionamiento de mis compañeras en él, lo que a su vez me permitió conocer otras facetas de mi misma.

52. “Los post-estructuralistas nos aseguran que el autor ha muerto, añadiendo sus voces a las generaciones anteriores de críticos marxistas que han debilitado la autoridad y el aislamiento del autor único. Pero en la cultura popular seguimos encontrando el viejo vocabulario y la figura del artista como héroe, tan vivos y saludables como siempre.”

(Como se cita en Cabello & Carceller, 2002, p.18)

La alumna participativa, la alumna mediadora, la alumna organizativa y la alumna ayudante de sus compañeras salieron a escena cuando fue necesario, cosa que me ayudó a apreciar la naturaleza cambiante de mi identidad. Muchas nuevas caras fueron descubiertas, convirtiéndome en una persona más flexible y adaptable. Sin embargo, al contrario que la identidad, las políticas de actuación de cada una no resultaron ser para nada imprecisas. Con políticas de actuación me refiero a la voluntad de ser un determinado personaje en un determinado momento. Mientras nuestra identidad en el grupo tenía la capacidad de ser mutable e imprecisa, el personaje que adoptamos en él era muy concreto y específico en sus motivaciones, tendencias e inclinaciones.

Ya al final de la asignatura tuvimos que hacer un esfuerzo de recapitulación de nuestra trayectoria para representarla gráfica y narrativamente. A pesar de la ausencia de muchas compañeras durante el avance de la investigación, me di cuenta de que **el grupo siempre había estado presente de un modo u otro**⁵³. Las tensiones, los silencios, las ausencias y la incomodidad que compartíamos formaban parte del relato de la historia de nuestro recorrido común y estaban repletas de sentido.

Narrar nuestra experiencia, nombrar y encontrar significados hasta desgastar el nombre⁵⁴, en eso consistía la investigación que llevamos a cabo. Un tipo de investigación que, más allá de los cambios que se fueron viviendo en el grupo, en sí misma ya nos obligó a convivir con la inestabilidad y la resignificación

constante de un camino que se iba construyendo mientras se andaba por él. Este hecho me obligó a encarnarme en la piel de la humildad absoluta ya que descubrí que **lo único que realmente conocía y llegaría a conocer era la parte del sentido de mis experiencias, situadas en un tiempo y en un espacio determinados, que yo llegaba a comprender**⁵⁵. Las verdades no existían fuera de la situación de un tiempo y espacio concretos para un sujeto, es decir, las verdades eran lugares en el espacio de un individuo. Lugares, tal vez compartidos o no, que dejaban una estela en el transcurrir del tiempo.

Cuando llegamos al final del calendario semestral tuvimos que dar por terminado nuestro trabajo grupal. No obstante, nos dimos cuenta de que llegar a cerrar una investigación sobre nuestros fundamentos como artistas era prácticamente imposible. Miles, no, millones de significados, de constructos, pasaban a través de nosotras conformándonos y dibujando nuestra silueta identitaria. Creo que si hubiera querido continuar perfilando mis fundamentos **hubiera tardado tanto en establecer un perímetro concluyente que me convenciera que el transcurrir del tiempo los habría cambiado**⁵⁶.

Todo ese recorrido narrativo me había hecho ver que mis fundamentos como artista eran indisociables de mis principios personales y de mis políticas de actuación particulares dentro de los grupos a los que pertenecía, y saber eso me convertía en una persona más íntegra que me gustaba.

53. "Si el artista forma parte de la sociedad, no puede estar aislado en una torre de marfil y debe por fuerza compartir sus experiencias. [...] A través de la colaboración se puede encontrar la libertad en compañía, renegando a la soledad como utopía. La colaboración permite llevar a cabo proyectos que quizás de otra manera no podrían ver la luz. Como los arquitectos, los artistas visuales sabemos que los edificios no se levantan solos."

(Cabello & Carceller, 2002, 19-27)

55. "[...] una localización no es una posición que el sujeto designa y concibe autónomamente. Es un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado. En otras palabras, la propia localización escapa en gran medida al autoescrutinio porque es tan familiar y tan cercana que ni siquiera se repara en ella. [...] La 'política de las localizaciones' consiste en trazar cartografías del poder basadas en una forma autocrítica donde el sujeto elabora una narrativa crítica y genealógica de sí, en la medida en la que son relacionales y dependen del escrutinio externo."

(Braidotti, 2005, p.26-27)

54. "Si la única constante en los albores del tercer milenio es el cambio, entonces, el desafío radica en pensar sobre procesos, más que sobre conceptos."

(Braidotti, 2005, p.13)

56. "Dar cuenta de condiciones velozmente cambiantes es un trabajo arduo, pero escapar a la velocidad del cambio es todavía más espinoso. No hay manera de sentirse en casa en el siglo XXI, a menos que se disfrute con los cambios. De hecho, las transformaciones, las metamorfosis, las mutaciones y los procesos de cambio se han convertido en algo familiar para la mayoría de sujetos contemporáneos."

(Braidotti, 2005, p.13)

Reflexión sobre el camino de investigación transitado

Una vez desarrollada esta investigación me doy cuenta de que su creación ha sido un reto personal que ha consistido en una lucha contra las resistencias, contra los límites y contra las fronteras invisibilizadas. Y con resistencia no me estoy refiriendo a una resistencia militante, sino más bien a aquellas resistencias y tensiones que subyacen bajo el contenido de lo aparente (Klein, 2007); aquellas que hacen referencia a los límites de la “forma” de mi actitud y de mi compromiso en relación al “otro” (ya sea éste un alumno, un docente, un grupo o mi contexto externo).

Desde el inicio de mi recorrido universitario las provocaciones y los retos en los que me involucraban las distintas experiencias como estudiante en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona impulsaron una búsqueda cada vez más intencionada acerca de los límites de lo que era el Arte, el ser artista y la creatividad y acerca de los códigos que conformaban y dirigían mi paso por la facultad.

Así pues, desbancar los sustantivos con los que relato mi historia personal y con los que me relato como estudiante de Arte para convertirlos en adjetivos susceptibles al cambio ha sido algo más que un intento de combatir la inmo-

vilidad inercial que vive a través de conceptos, mitos, instituciones y de mis propios hábitos, ha resultado ser también un grito contra la utopía ilusoria de la igualdad y la uniformización totalitaria.

Poner en evidencia mis propias contradicciones, complejidades y transmutaciones como persona-alumna-artista a partir del contrapunto que ofrecen las citas e imágenes no sólo me ha permitido ir encontrando nuevos sentidos a mi trayectoria de pensamiento como estudiante de Arte, sino también insertar mis experiencias estudiantiles en una circunstancia de devenir y situar mi manera de pensar y de pensarme en un estado nómada.

También observo como mis relatos desprenden involuntariamente una concepción de la identidad como un objeto transicional; como una entidad camaleónica que acaba por dejar en segundo término la crítica institucional y la búsqueda taxonómica de mitos en la figura del artista que, al principio de esta investigación, imaginaba tomarían protagonismo.

Con el objetivo de deconstruir mi propio discurso desde su origen, las citas y las imágenes han sido buscadas durante

y paralelamente a la elaboración de cada uno de los relatos. El descubrimiento de constructos como “estados de fluidez”, “verticalidad”, “fuerza creativa”, “artevalium”, de varios arquetipos artista y el estudio de mi realidad artística y social contemporánea desde la perspectiva de los diversos autores buscados, me ha permitido descubrir otras tramas, relatos y nuevos personajes de mí misma durante el propio proceso de escritura. Por consiguiente, aunque haya escogido relatar aquellas escenas que contenían una significación verdaderamente importante en mi biografía, el avance en la elección de estas escenas inevitablemente se ha visto alterada por la modificación de mi mirada durante este proceso de aprendizaje progresivo, permitiendo que la investigación me alterara durante su curso y que de esta manera se fuera engendrando ese juicio, opinión y criterio propio e independiente que tenía como objetivo al iniciar este proyecto.

Con la revisión de mi trayectoria como estudiante, y a medida que iba engranando nuevas significaciones con respecto a ella, la atención e importancia se ha ido descentrando del juicio externo al uso personal que, como alumna, hacía de las distintas experiencias y aprendizajes obtenidos. El uso

constructivo y creativo de las experiencias vividas durante mi paso por la facultad poco a poco se vuelve el centro de mi interés ya que, con el avance de los relatos, voy descubriendo que, como dice Klein (2007), no se trata tanto de tomar la diferencia como modelo, de dominarla, de apropiársela, de incorporársela, como de descubrirse fundamentalmente a sí mismo como en un frágil ‘entre dos’; en un movimiento perpetuo de desaprobación, a la vez en la diferencia y la pluralidad.

Por lo tanto, la función que han tomado las citas de los distintos autores en esta investigación no ha sido la de fundamentar o la de sumar pluses de autoridad a mi discurso, sino la de impulsar y contrastar mis relatos memorísticos para expandir mi horizonte de comprensión.

En este punto de mi trabajo de final de grado me doy cuenta que descubrir los códigos preestablecidos para penetrar en estratos menos visibles de nuestra realidad personal-cultural, activa potencialidades y me concede la posibilidad de abrir nuevas puertas en mi particular viaje de aprendizaje que nunca dejará de ser colectivo.

Reflexión autobiográfica



Mis experiencias previas a la entrada en la universidad revelan cómo mi entendimiento de lo que era el Arte se basaba en el criterio y en el juicio del “profesional”, en estos casos de mi maestro y de mi profesor de artes. Éstas se trataban de experiencias centradas en la “recolección de información” que me ayudara a establecer un perímetro del territorio que abarcaba el concepto “Arte” y “artista”.

Asumiendo los juicios y valoraciones de mis profesores, eché mano de los discursos que la cultura popular me había enseñado sobre el Arte y la figura del artista para acabar ubicando al Arte dentro de la categoría de lo “esencialmente enigmático” y al artista dentro de la categoría de lo “no convencional”.

Genio, sensible, loco, intelectual, introvertido, mediador de lo divino, torturado, solitario y amante de placeres eran algunos de los grandes sistemas de significados simbólicos que guiaron mi experiencia como alumna de Arte; modelos prototípicos de artista que, como identifican Romo y Tatar-kiewicz, con el paso del tiempo han devenido constructos mediatizados difíciles de desbancar, ya que se encuentran dentro de nuestras pedagogías y foros públicos (Luke, 161). Aun sabiendo de la tendencia de nuestra sociedad capitalista por transformar cualquier cosa en producto de consumo, y habiendo detectado la abusiva dramatización paternalista con la que las películas de Hollywood enfocaban las vidas de distintos creadores, una duda me hizo seguir en mi búsqueda empírica de rasgos concretos en la figura del artista; y es que, por muy dramatizadas que estuvieran esas biografías,

no se apartaban en exceso de la realidad. Van Gogh sufrió de depresión y llegó a cortarse la oreja; tuviera o no suerte con las mujeres, Modigliani era adicto al alcohol y también era cierto que Caravaggio había cometido homicidio. ¿Habría algo en el artista que le llevaba a ser tan radical en su toma de decisiones?, ¿me diría eso qué era ser un artista?

Por otra parte, tanto el estudio de la materia de Historia del Arte en bachillerato como la asignatura de Antropología y Sociología del Arte en la universidad, me hicieron comprender cómo la Historia de Arte centraba su relato en relación a determinados artistas y obras. Esta apreciación contribuyó en mi búsqueda, cada vez más intencionada, de los factores o características que habían llevado a esos grandes artistas a estar presentes entre las páginas de mis libros para, colateralmente, también conocer un poco mejor los linderos de la palabra Arte.

La facultad de Bellas Artes se me presentó como un espacio extraño lleno de contradicciones. A pesar de la aparente libertad que suponían para mí algunas de las dinámicas universitarias (como la flexibilidad de mis profesores en relación al cumplimiento de los horarios de las asignaturas y a la asistencia, el hecho de realizar regulares tutorías individuales sobre el transcurso de nuestra práctica artística o el basar las sesiones en conversaciones abiertas sin un objetivo definido) las clases propiamente dedicadas a la creación no permitían la experimentación y mantenían una jerarquizante disposición vertical "profesor-alumno" en el espacio del aula.

La compartimentación de una educación organizada mediante instalaciones separadas, asignaturas de distinta especialización o la división de los cursos en función del año de entrada del alumno a la institución, me condujeron a buscar respuestas únicas a mis preguntas sobre qué era el Arte y la figura del artista haciendo uso del pensamiento deductivo lineal antes que del simbólico, resultante de un proceso de pensamiento divergente. Así pues se podría decir que las dinámicas que regían mis espacios de aprendizaje seguían siendo, en su mayoría, las mismas que habían guiado todo mi proceso de escolarización anterior.

Como resultado del mantenimiento de esta tradición de "escuela-fábrica" la investigación resultante de la asignatura Investigación Basada en las Artes puso en evidencia como la permanencia de este sistema predispone a los alumnos de mi generación a adoptar el rol de receptor pasivo.

Por otro lado, muchas de las valoraciones que obtenía de mis trabajos me resultaban sorprendentemente poco precisas. Comentarios que iban desde "bueno" o "malo" a "interesante", "con gusto" o "inteligente" me hacían pensar que, aunque mis profesores hablaran mi idioma, no hablaban el mismo dialecto que yo y que el reto de mi aprendizaje residía en encontrar por mí misma las respuestas que requería para entender el sentido de su juicio.

De esta manera nociones como "personalidad", "línea de trabajo" o "proyecto personal", que eran el núcleo de la

mayoría de las asignaturas, se me presentaron como pistas verdaderamente significativas. Puesto que no es lo mismo decir “obra” o “pieza” que “proyecto”, éstas se trataban de palabras enfocadas a un propósito concreto, y este hecho parecía que dictaba un tipo muy determinado de “legalidad” dentro de lo que se podía o no se podía hacer en el proceso de creación universitario.

Formular un planteamiento o idea interesante, investigar una solución plástica y empaquetarlo todo mediante una buena campaña de máquetin fue a lo que deduje hacía referencia el nombre “proyecto”. El historiador y filósofo Donald Kuspit (Vozmediano, 2006) o la crítica mejicana Avelina Lesper (a la que he hecho referencia en el desarrollo del trabajo) se refieren a este tipo de obras como ready-mades materiales o intelectuales despojados de metáforas (Lésper, 2015). Se trata de un tipo de creación con énfasis discursivo antes que técnico que necesitan de un soporte argumentativo complementario para poder ser apreciado.

Dejando a un lado las implicaciones de la palabra “proyecto”, en realidad su uso tiene su razón de ser si se está formando a un artista contemporáneo ya que el autónomo de hoy en día vende innovación en formatos proyectuales, pero ¿es esta la única alternativa del Arte?, ¿dónde restan entonces los movimientos de resistencia?, y ¿la capacidad subversiva del Arte?

Alejadas de las asignaturas dedicadas a la creación, las materias de pedagogías culturales rompían mis esquemas y

me acercaban más a las respuestas que yo buscaba. “Sistema de relaciones”, “políticas culturales” y “roles” fueron algunas de las claves que me llevaron a entender qué residía más allá del ejercicio plástico y de su justificación mediante referentes externos.

Tal y como me remite Baudrillard en su libro “Cultura y simulacro” (1978), la realidad para mí sobre lo que era el Arte y el ser artista se escondía cada vez más detrás de las palabras de grandes autores que, a partir de convincentes discursos sociológicos y filosóficos, hacían de mi propio criterio un simulacro. Éstos empezaron a conformar mi imaginaria en relación a la práctica artística. Así que a partir de entonces, como Duchamp, empecé a dedicar más tiempo a pensar que a experimentar.

El acercamiento que me ofrecían las materias de pedagogías culturales al dialecto y a la terminología de mis profesores me empezó a hacer ver que, aunque el Arte no estuviera politizado, tenía mucho de político (Camnitzer, 2012) y es que, como ya me había insinuado Walter Benjamín (2003), el Arte es cultura y la cultura no puede desligarse de la estructura social a la que pertenece. Esta estructura, a su vez, está articulada por convenciones que no son más que la acumulación de decisiones políticas.

La asignatura de Sociología y Antropología del Arte me sugirió una imagen de mi contexto como una red móvil e hipervinculada que se acabó de definir gracias al concepto “esquema” protagonista en la materia de Psicología

del Arte y Estudios de Género. El resultado de este nuevo paradigma de pensamiento no sólo me llevó a ir tomando consciencia de grupo y de mi posicionamiento como alumna sino que también de la existencia de un complejo entramado de relaciones institucionales desiguales. Este hecho, junto con la atomización del alumno que durante todo el proceso es orientado a hacer de sus prácticas un ejercicio de clase desconectado de su contexto artístico, forjó en mí una sensación de desinformación acerca de mi contexto cultural y artístico exterior y de mis posibilidades en él, incentivándome a obtener solamente el logro académico.

De igual naturaleza que mis prácticas artísticas, el Arte me empezó a parecer un concepto móvil sin fronteras establecidas que quedaba fijado en mis libros de Historia del Arte a partir de las convenciones sociales que nuestra dominante estructura piramidal estableció en su momento. El artista era, pues, un navegante; un personaje adaptable a las circunstancias de su entorno que decide tomar partido en la elaboración de estas convenciones.

La figura del artista finalmente se materializó ante mí a partir de un antiguo proverbio oriental que reza: “flexible como un junco pero firme como una roca”.

Según Gompertz (2015), y tal y como me fue confirmando mi experiencia como estudiante de Arte, la figura del artista debe tener algo de observador, de introspectivo y de reflexivo y es que, a pesar de que no todos los ejemplos de artista gocen de tan amplio abanico de aptitudes y de que

algunas de ellas se hayan establecido como rígidos mitos enquistados en nuestro imaginario, estas son las habilidades necesarias para llevar a cabo un proceso de creación, pues ¿qué podemos crear sin antes haber vivido conscientemente?, la básica ejecución técnica de un dibujo ya requiere antes que nada de observación, ¿cuánto podría innovar un artista enjaulado en un único discurso o motivo? Innovar seguramente no, pero algo sí podría crear; apatía.

No obstante en la universidad hay algo de lo que no se habla por estar íntimamente relacionado con el concepto de “proyecto personal”; los límites del proceso de creación.

Paralelo a la creación de proyectos artísticos, mis relatos reflejan cómo la búsqueda de estos límites fue un proceso de investigación a gran escala vinculado a una necesidad de adaptación a mi nuevo entorno estudiantil que, finalmente, acabó por transformar esa adaptación en una evolución a nivel personal y como artista.

A pesar de que la figura del artista como hombre de negocios es algo que no vende dentro del mercado del Arte, este perfil comprende una gran cantidad de aptitudes que de asumirse capacitan al estudiante-futuro artista haciendo de él la roca de nuestro proverbio.

Ambición, emprendeduría, autenticidad e independencia son algunas de estas aptitudes pilares y, como ilustra mi recorrido artístico universitario, resultan ser los cimientos de cualquier proceso de creación.



He presentado anteriormente como Csikszentmihalyi (2007) describe el estado de flujo. Las experiencias de estado de flujo son las que determinan nuestra elección sobre lo que nos gusta y lo que no nos gusta hacer. Este “gustar” determina la motivación, el interés y la curiosidad que según Gompertz son necesarios para “prender la imaginación y alumbrar las ideas” (2015: 61).

Con el transcurso de los distintos relatos se observa como la motivación de mis prácticas artísticas pasa de ser el desarrollo de un aprendizaje técnico al conocimiento de mi nuevo contexto artístico y universitario. La motivación y el interés hacia la práctica artística se descentran del “hacer”, y muchas veces incluso desaparecen a causa de la falta de libertad con la que me enfrento en algunos de los trabajos encomendados.

Toda técnica necesita ser aprendida antes de poder ser utilizada para expresar. La capacidad de expresión, ya sea a partir de pintura o de la elaboración de un proyecto empresarial, se consigue una vez el aprendiz ha interiorizado las normas de su disciplina. Sin embargo, las valoraciones simbólicas de mis trabajos basadas en apreciaciones subjetivas convertían el proceso creativo en un proyecto de gestión temporal y de recursos disponibles antes que de investigación, suprimiendo a menudo el tiempo de experimentación y la “dignidad del riesgo” (Planella, 2003: 20), fundamentales para que las ideas fluyan.

La búsqueda de puntos de interés y de una representatividad personal en mis proyectos universitarios me alejaron de la espontaneidad y, a veces, incluso de la voluntariedad que preceden al impulso creativo (Bosch & Silvestre, 2016). Los límites que supusieron la temprana entrada al “proyecto personal” y a la “línea de trabajo” se hicieron inasumibles debido a no llegar a conocer nunca con claridad las nuevas “normas” del juego que conllevaba la noción de “proyecto artístico”.

Todo proceso creativo se inicia con una pregunta más o menos explicitada, el andar a ciegas hizo que buscara respuesta a las preguntas: ¿qué es el Arte y el proceso de creación artístico?, y, ¿cuál es el papel del artista en todo esto? Parte de la respuesta era ser innovador y para serlo uno debía dominar el lenguaje de la creatividad. Tal y como dice Robinson (2010) la creatividad no es un don, es un método que se aprende y, paradójicamente contrario a sus significados culturales anteriormente expuestos, el “proyecto” es la metodología que subyace en todo proceso creativo. Sin embargo en este caso no hablaríamos de un proyecto artístico, sino de un proyecto creativo de investigación; una búsqueda de respuestas a preguntas únicas y originales de cada sujeto.

Llegados a este punto encuentro necesario matizar aquí el verdadero sentido de la palabra “original” en los procesos creativos, que ya se ha ido perfilando a lo largo del desarrollo de este trabajo. Original no se refiere a un ser; “el ser

original”, no contiene pizca de matiz esencialista. Original significa que tiene un origen concreto. Este origen puede ser una pregunta, una inquietud, un estímulo o la búsqueda de una solución a un problema de supervivencia académica. El proyecto de investigación personal creativo reside, entonces, en la indagación de soluciones o respuestas. Éste consiste en emprender un viaje falto de conclusiones lógicas sin un fin definido que, con el esfuerzo y la implicación necesarios, acaba generando el fenómeno “eureka” conocido popularmente desde el mito de “la inspiración”.

La combinación inusual de orígenes distintos es como Gompertz (2015) define acaba siendo el fenómeno “eureka”. Un proceso que se da en el consciente y en el subconsciente al mismo tiempo.

La comprensión del papel de los procesos creativos en el proceso de creación artístico ha sido un punto importante para entender el sentido que en mis relatos memorísticos otorgaba a los conceptos “esquema”, “investigación”, “honestidad”, “nomadismo” y a “diseño sináptico”, ya que contribuyó a hacerme ver la importante función de la narratividad y de la simbolización metafórica como estrategias de empoderamiento personal. Un proceso donde lo que se desvela no es la realidad, sino el filtro con la que es analizada; un filtro de ficcionalidad conformado por distintos relatos como los expuestos en el desarrollo de este trabajo.

A este particular caminar personal es a lo que Joan Costa llama “operación de digestión” (2013: 12); un progresivo itinerario de preguntas, inquietudes y descubrimientos personales (a vez la que colectivos) que necesitan de un estímulo e inquietud inicial así como de un tiempo de familiarización con el problema o inquietud. Durante este tiempo el individuo realiza un despliegue de recursos para diseñar un modelo de solución posible. El diseño es, pues, una de las funciones de los procesos creativos que conduce a la creación-objeto final.

La importancia del diseño es puesta en relevancia en el relato de Taller de Creación III en el que se habla implícitamente del gran trabajo de apropiación y mestizaje de ideas, objetos, recursos, etc., que el artista debe llevar a cabo en un proceso de creación artístico. En definitiva, tal y como dice Costa (2013) el origen de “la forma de las ideas” reside en la relación entre la interioridad del sujeto y los referentes externos conocidos por él. La reinterpretación es continua en el individuo; sólo con copiar ya se puede crear, pero para innovar hace falta algo más.

En este “algo más” radica la diferencia entre el proceso de creación y el proceso creativo. El proceso creativo puede

acabar o no tomando forma, mientras que el proceso de creación implica siempre una obra u objeto final. Éste, a su vez, puede o no contener innovación, dependerá de las relaciones que esa obra establezca con los sistemas de significados más estables de su contexto. Así es que el proceso de creación siempre tendrá un vínculo de relación con el contexto socio-cultural que dará cobijo al objeto o resultado final.

Los mitos, leyendas y estereotipos que rodean a la figura del artista de hoy se funden unos con otros en mis escritos. El uso de determinadas palabras o expresiones así como el adecuado control de los silencios y del misterio (de los que hablo principalmente en el relato de “Proyectos de creación artística – Pintura”) devienen, en la universidad, elocuentes mecanismos de difusión de la obra (Fernández, 2010) que a su vez conservan directa o indirectamente el prestigio social que la figura del artista tenía en tiempos pasados. Este hecho, junto con la permanencia alternante de muchos de nuestros artistas referentes en una ética de verticalidad, acaba convirtiendo los procesos creativos y las distintas teorías sobre la creatividad en argumentos a favor de las viejas leyendas que dan continuidad a la imagen del artista como héroe, chamán y vidente, o como genio creador de singularidades.

[illegible]

Conclusiones

Mis experiencias previas a la vida universitaria revelan cómo antes de empezar el grado en Bellas Artes yo traía conmigo una mochila de ideas románticas sobre lo que creía que era ser artista y el proceso de creación. Además llevaba conmigo también la idea de que la facultad garantizaba una salida profesional segura que podría darme un sueldo fijo para vivir.

Es por este motivo que, como alumna, esperaba recibir un aprendizaje con hincapié artesanal que me capacitara para “realizar” y “manufacturar” antes que para el trabajo inmaterial que supone el diseño de una marca personal y elaboración de un producto.

La adaptación forzosa de las prácticas artísticas al entramado institucional y a la nueva política cultural de las “fábricas de creación” parece haber redirigido la enseñanza artística universitaria a una formación de artista alineado con la escena artística legitimada y mayoritaria, dejando a un lado la crítica institucional y las perspectivas postcoloniales que desde la facultad se ofrecen como una opción con la que los estudiantes de imagen pueden aprender a dialogar en Crítica de la Representación o en las asignaturas opcionales de Investigación basada en las artes y la ya inexistente Estudio de casos.

Sin embargo no todo es blanco o negro. A medida que fui aprendiendo de mis prácticas artísticas y comprendiendo

mi contexto socio-cultural pude empezar a situar muchas de las teorías implícitas que guiaban mi percepción sobre el mundo del Arte y mis expectativas. Nociones como “sensibile”, “rebelde” o “ilustrado” fueron emplazándose en el lugar de su contexto histórico e, inversamente proporcional a este proceso, pude empezar a encontrar una voz artística emancipada de mis referentes.

Autonomía es lo que se deriva de la trayectoria de mi aprendizaje artístico universitario, y lo que mejor creo que me capacita para enfrentarme a la liquidez de la sociedad actual (Bauman, 2007). El método de trabajo por proyectos me entrenó en el “do it your self”, haciéndome, por lo tanto, capaz de sobrevivir en las zonas de incertidumbre típicas de los procesos creativos.

El aprendizaje de las distintas “maneras de hacer” de mis profesores, la experiencia de ser alumna desde una relación horizontal que me ofrecieron mis profesores de pedagogías y la búsqueda individual de materiales y espacios para realizar las distintas producciones, fueron algunos de los factores que me empujaron a esta transición hacia la autonomía.

Poco a poco dejé de buscar criterios fijos en las valoraciones que mis profesores hacían de mis trabajos y abandoné mi pesquisa de patrones universales en pro de la búsqueda de un mayor grado de flexibilidad, adaptabilidad y tolerancia personales.

Revisando mi recorrido me doy cuenta de que durante mi paso por la facultad se ha hablado muy poco (o casi nada) del posicionamiento político de la propia práctica artística, lo cual identifico dificultó mi salida de la ética de la norma externa y el juicio social para llegar a una nueva ética basada en el juicio propio y la experiencia subjetiva.

La experiencia de seguir una corriente dominante ajena a mi propio criterio se convirtió en una experiencia personal tóxica que me producía una sensación de discordancia conmigo misma y de autoengaño difícil de solventar en algunos momentos de mi trayectoria por el grado.

Me percaté de estar usando mis aprendizajes y las herramientas creativas adquiridas para explotar mis propias experiencias subjetivas en busca de preservar lo diferente en mí, como si la identidad fuera algo fijo y preservable.

Así que, más allá de la aportación a nivel personal y estudiantil, esta investigación personal ha hecho que me replantee el sentido de mi práctica artística: ¿me estoy permitiendo “aprender” en los proyectos artísticos que realizo?; ¿qué posicionamiento toman mis obras y qué realidad media tal posicionamiento?; ¿son discursos cerrados o son procesos re-constructivos de mi experiencia personal?; ¿qué imagen contextual transmiten implícitamente?; ¿una sociedad desconectada, individualista y elitista, o bien una comunidad horizontal anexionada?; y, ¿qué significa hablar de Arte en mayúsculas?

Hoy el misticismo y la heroicidad que rodeaban al Arte han desaparecido y mis prácticas artísticas han pasado a mostrarse como reflexiones e ilustraciones enigmáticas de mi proceso de aprendizaje vital.

Los procesos creativos se me presentan ahora como un rompecabezas que me guía hacia un mayor grado de autoconcienciación y la Investigación basada en las artes como una metodología para resolver su sentido.

Durante el desarrollo de este trabajo he detectado que cuanto más fijación por definir mi línea de trabajo personal, menos pasión, implicación y curiosidad movían mis prácticas.

Si el Arte puede cambiar la percepción con la que se mira el mundo, quiero que ese Arte accione socialmente, aunque con ello destruya la verticalidad de la palabra “Arte” en mayúsculas y la disemine por otros ámbitos.

Dicen que el aprendizaje se da en los límites, en esta investigación yo tuve que ir hasta el límite del concepto Arte, artista, creatividad, proceso de creación y aprendizaje para poder redefinir sus fronteras en mí.

Referencias Bibliográficas

Libros

- Augé, M., (2000) *Los no lugares; espacios del anonimato. Una antropología sobre la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa
- Badia, T.; Marzo, J.; Masó, J., (1965-2013) *No es lo más natural; Arte y trabajo en la obra de Octavi Comeron*. Barcelona: GREDITS – Bau.
- Baudrillard, J., (1978) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bauman, Z., (2008) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores México.
- Benjamin, W., (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Editorial Itaca.
- Bourdieu, P., (2003) *El amor del arte: Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., (2010) *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Braidotti, R., (2005) *Metamorfosis; hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Ediciones Akal.
- Costa, J., (2013) *La forma de las ideas; cómo piensa la mente. Estrategias de la imaginación creativa*. CPC Editor: Barcelona.
- Csikszentmihalyi, M., (2007) *Aprender a fluir*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Deleuze, G., (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Deleuze, G.; Guattari, F., (2015) *Rizoma; introducción*. Valencia: Pre-textos. (Año de publicación del libro original; 1977).
- Esquirol, J.M., (2009) *El respirar de los días. Una reflexión filosófica sobre el tiempo y la vida*. Madrid: Paidós Contextos.
- Foster, H., (2001) *El retorno de lo real*. Madrid: Ediciones Akal.
- Gompertz, W., (2015) *Piensa como un artista*. Barcelona: Taurus.
- Halbwachs, M., (2014) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández, F., Rifá, M. (coord.), (2014) *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Luke, C., (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

Osterrieth, P., (2008) *Psicología infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Tatarkiewich, W., (1997) *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: EditorialTécnicos.

Velasco, H.M., García, F.J., Díaz de Rada, A. (coord.), (1993) *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

Zolberg, V., (2002) *Sociología de las artes*. Barcelona: Iberautor Promociones Culturales.

Artículos y tesis

Cabello, H., Carceller, A., (2002) En las distancias cortas; Anotaciones sobre la creación artística en colaboración. *Exit*, nº 7. p.16-27. Madrid.

Costa, J., (2008) Creatividad, invención e innovación. *Pensar la publicidad*, vol. II, nº1. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, D., (2010) *Nacidos bajo el signo de Saturno; Mito y leyenda del artista en la actualidad*. Artículo presentado en la Universidad Complutense, Madrid, España.

Hernández, F., (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº 26. pp. 85-118. Barcelona.

Klein, J., (2007) Resistencia, resistencias. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 2. pp. 15-25. Madrid.

Marzo, J.L., (2007) *Mitos y realidades de las experiencias creativas colectivas*, QUAM [En línea]. Barcelona, disponible en: <http://www.soymenos.net>

Mena, J., (2014) *Construcción del concepto visual de la educación; visiones de la educación a través de la fotografía artística, la fotografía de prensa y los estudiantes*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, España.

Navarro, M.A., (2016) *¿Que es el Arteterapia?* R-Creo Espacio de Creación Artística. Barcelona, disponible en: <http://dibujoypinturacreativa.blogspot.com.es> [Consultado en Abril de 2016]

Planella, J., (2003) Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista Catalana de pedagogia* [Societat Catalana de Pedagogia]. Vol.2.

Romo, M., (1999) Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, individuo y sociedad*, nº 10. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid.

Santos, G., (2005) De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad* 107. Granada.

Vozmediano, E., (2006) *El fin del arte*, en El Cultural [en línea]. Madrid, disponible en: <http://www.elcultural.com> [Consultado en Mayo de 2016].

Entrevistas y ponencias

Bosch, A.; Silvestre, J., (2016) *Creativitat quotidiana*. Ponencia presentada en la Jornada "Recreant. Viure l'Art amb tots els sentits". Barcelona, España.

Caminitzer, L., (2012) *La Enseñanza del arte como fraude*, en Esfera Pública [en línea]. Madrid, disponible en: esferapublica.org [Consultado en Febrero de 2016].

Forés, A., (2008) Entrevista en *Las perlas se crean gracias a la adversidad*, El Periódico [en línea]. Barcelona, disponible en: <http://www.elperiodico.com> [Consultado en Abril de 2016].

Garcés, M., (2014) Entrevista en *No nos salvaremos solos*, Periódico Diagonal [En línea]. Barcelona, disponible en: <http://diagonalperiodico.net> [Consultado en Abril de 2016].

Hecht, Y., (2014) Entrevista en *Cada niño es un genio en algo si le ayudamos a serlo*, La Vanguardia [en línea]. Barcelona, disponible en: <http://www.lavanguardia.com> [Consultado en Abril de 2016].

Lésper, A., (2015) Entrevista en *El arte contemporáneo es una farsa*, ABC color. [En línea]. Barcelona, disponible en: <http://www.abc.com.py> [Consultado en Abril de 2016]

Robinson, K., (2010) Entrevista en *La creatividad se aprende igual que se aprende a leer*, La Vanguardia [en línea]. Barcelona, disponible en: [Consultado en Abril de 2016].

Películas

Deutschmeister, H.; Pallavicini, S. (productores) y Becker, J. (director). (1958) *Los amantes de Montparnasse* [cinta cinematográfica]. Francia, Italia: Franco London Films, Astra Cinematografica y Pallavicini.

Flickinger, L.; Green, S.; Hardin, N.; Hayek, S.; Polstein, J.; Speed, L.; Sneider, R. (productores) y Taymor, J. (directora). (2002) *Frida* [cinta cinematográfica]. EU.: Miramax Films.

```

v2uzG65UY...F@BJ :L7J;L/... 7/ut... ,...r...: ,1lB@PHB@B@F7/11;:LKL/357 ... : QMMmq/u@/r/rL21...
::rvXOZ00... rMBR,qE:VrLL;... ,721u7: :iP ... ,...r1B@0BB@BEV; ,r:rU2U1577vv: ... jOMBkvBZFYYvJb1L...
...LEPjOM, :uou:vkui:...,i7.iF0kr :rru: :ii: ,LjvvBM@BL, :7Y2P7F@EZ: ,P@Gi ... 70PYX02U1qZq@Lru
...r72GMMi :i...: :u: :u: :77: :r2r;7... :2MUrjOB@P:qM7U7.MB@B; ... iFN25u08GUZ7r58
...i...i@vU... ,i :rGOr... :v: :v: :20: :...: ,j@e@MMk250rL5vOPBBq ... ,SqNONXXN21uF
@...Lri :MM2U: :7: :U: uMS:...,...: :UNO1 ... :...:ririi; ,7q@008j00i@UvkvLu21... ,U5quLX52E7.
Bj:7bL . MxRbI7@Y:Y7vi: :i: :i7r, r52E: ,...: :uJ :SBNLZFFEPLqOMM@Y1u: :i:XZqqXZOM@7
BYuOZ, .Bq@7rOL.i@8M ... .XGL...L2ZU@er Ji... :MY ... :iBBMMqMMBMBBG1:Bki: 7kPGOZEBM:
...:7:7i, EOrk1rki:LOEqB@. ... ,i7: :i:20BZ BZ.rvuB ... :77r, :7i iUFOBMB80B8G85, :ZX: :quZOE0@P L
...Zv ... ,71727: @MBE@BY . jLiL P05.GGk.vkqr .5G@e@r: ,r...: ,TENXNSMSEP :i: :uZ8MBB80Y
,iOF.Yr. iL7i... iVjBBSE0.Y,uB, irr...: ,Bki:uuJNPM@L LOB8MB@i Jvri;...MouFOMNMKu77i: 7X0B15BOM
7i:ir@M: @:LG:X7.r7B@8G@kZOMZU:::vP.7v.r1uriuGGuMB@G :. ur7i7EGL ...:NMf80@BqOL: :kox5U1Yk2
iM.rn1P. u01P.75Y.vuPP@B@P@B@Puk5rvr:kv: ... ,rvFO@BOL ,7575X1@:5B, ...:MGKZkL@Guvi... ,i88ki; ,i
M0 :OGk.L1j: :i: ,ESPSi7VLYv: :Jv i, :2@Oq: BEUJ2ZBMBi@i1i: :NqPSSi@BNPS2Yv: :iZqU:
iiBu .Jq;7...:vr: ,i: ,7i7i ...: UE :u: :i: :i: .vu5MMq :50@BMMq2j7: .vPq5:700YY7r: :LL:r7: :i
J uX. i: :.Lq7: ,i: iv: YPOOL ... ,YUSNvYrrL18Xv5i :U@eL ,LUFO@B@Zi,i12v. 2iiri: :S7: :iY7:
P:rFrUr, :uP: :vZBi .YuJk, ... ,i: :u7j7:i7uJFOLi: :U@e@. :ir7SLY7irYi. i: :i: :7r: :iri
k5rvr: :.1B@J ... ,P@MPP5 iL2r, :iirri: :uurir: :i: :i: ,1@B@Yu7: :iuZqi. i: :i: :i: :i:
... :U: Y@M0Jr ...vLkPP17. 7GMUi5SLL7: :7: :i: ... :L@jriv77irL: :X0r: :i: :i: :i: :i:
Y7qY. i: .L5NN81 ... :FJ: .J: .53i. i: :i: ,vr ... :u5: :i: :vii7: :7JL;7rrr: :i: :i: :i:
vF@e vU: :i: ,G@L ... ,i: :i: :i: :7 ... :i7...rS7: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
rB87. rJ, .kSuYfk: ... ,LEMr j017iL, ... ,77: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
:FBq.PPJv7i. .iJrL85PL... ,ku,v7:ZBrJ77MJ ,r...:77: ... :Livj: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
5Nr i572jL... ,i7Y7:5L i:v: :N@uir:Luj.q,vYE1v :k@J. vr ... :uvri:77i :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
85Li .i: iZL: ,iJpqv:Xi;0:v2LJF5NYv7i.ir:rZJ:Y@v@X .UOZJir:LX: iViU1L i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
: ri7ui:U i7:jjrNBj i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
...:ruLkj: :UX7rS5j rL ... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :i7kNLruu7,707: ,70rjNYi7yU7L5Lu7772r.iku@Bv :X@. 2ir: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
vLLF07 ... :EkG7:7L: :i:iv: :uv:U77ii7r7i:r: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
rV5:JMr... iXxu75FLJvL ... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
r: :i: iYk iXx2ju5riZxq7... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... 5Z11u: ,F5k :YuFP5r:vOri:rL7BBF1Y85i... ,i: ,v7i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
vi: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... UMovMU: :vUP, :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
PSPi... k@858U7uujL@BU... ,50GML... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... ,717: :r8MGFPZ@8U7vJO@BYB7r:iri: :i7@Bv: :v: :7: :rrXji: :YM2ZB@e@krii ... ,i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :52BqF02: :LMB@GML0Or: :Lr :@:2MMUe7FPBu7. 7. :r7rv: XBUiU1SuL: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :NqkN200:kvk: :EE@LLBmq: :JvY0u5F2MOMkr7U7r... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :LBjX8BMZP20@kr: :BXOk:NBEB17SLi: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :iFM@ML...rUr: :rPr: :@0002:uYii :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
7. :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
L: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
r: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
r: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
1L: :vi. :52rrLYLuriri: :ur: :77: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
uur: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
qXLL, iv:77r:rr: :iLUL77: :7r: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
@ZkXj: :r1r:7...Lrrr:iriv5vi: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
7i72ji:7ivEZL: :i7r:iii: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :v7i :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :Yyr: Y017. :i2...iEB :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :iL2Pr: ,8BX7, :i: :iE8 :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :i5 r7Lrvr...EBB@B: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :Zk7rrLu: :PGMO827: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :7krJuJ: :i2XOEuL7: ,77... :iXu: Y7NB ... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :ri irr: :L7jYSG: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
... :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
r... :rvvi... :riU7: :ur @v: :i: :iFMr: vZr: Yir: :7P5ZP. :r :iivL2: :i: :i: :i: :i: :i: :i:
```

[illegible]

